



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa



Université Abderrahmane Mira de Bejaia
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département Des Sciences et Techniques des Activités Physiques Et
Sportives (STAPS)

Niveau : Master 1

Module : Approche cognitive et écologique de l'enseignement

Filière : Activité Physique et Sportive Educative

Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire

Semestre : 4

Cours N° : 11

Intitulé du cours : La théorie de l'action située

Responsable du module : Dr. Idir Abdennour

Email : abdenbouridir@yahoo.fr

Année universitaire 2019/2020

Intérêt du cours

Ce cours représente une sorte d'initiation à la compréhension des théories de l'action située, à travers un ensemble de concepts et exemples concrets dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des APS. L'étudiant et l'étudiante en formation initiale à l'enseignement de l'Education Physique et Sportive, vont découvrir en quoi l'improvisation, l'action et l'engagement actif - conscient et motivé- contribuent au développement des compétences des apprenants en situation d'action.

Compétences visées

- Comprendre à quel point l'improvisation en situation d'apprentissage facilite les acquisitions de différentes habilités motrices. Les rapports de détermination entre le sujet et la situation.
- Être capable de gérer les apprentissages par un aménagement des situations pédagogiques, selon des activités situées et contextualisées et, en fonction des caractéristiques individuelles des élèves, mais également, selon les spécificités et les exigences des situations et actions motrices.

Introduction

En réaction aux perspectives cognitivistes traditionnelles, la théorie écologique ; notamment la théorie de l'action située, met l'accent sur le caractère fortement contextuel de l'activité humaine. Elles insistent sur des nouvelles approches de conception de l'enseignement et/ou de l'apprentissage, en repositionnant les actions qui les définissent en relation avec leurs contingences sociales, historiques, environnementales ou culturelles.

Dans beaucoup de cas, notre capacité à effectuer une tâche donnée dépend de l'environnement et des possibilités ou opportunités d'action qu'il nous offre. Nous agissons sur l'environnement pour l'organiser, et en retour, cet environnement nous offre un ensemble de ressources pour la structuration et l'exécution de nos actions (Norman, 1993 ; Lave, 1988).

1. Fondements de la théorie de l'action située

Selon les principes de cette théorie, il est difficilement possible de tout prévoir quand on réalise une action. Un kayakiste en pleine descente, malgré qu'il a repéré certains aspects de la rivière mais il est obligé d'improviser en fonction des remous de la rivière.

Lors d'un match de badminton, il est possible qu'un joueur connaisse bien son adversaire, mais en fonction de son état de forme et celui de son adversaire, il va être confronté à une situation unique qui va l'amener non seulement à respecter un plan stratégique préalablement défini mais à improviser des nouvelles situations en regard des réponses inédites de son adversaire au moment du match.

Cette perspective met l'accent sur l'expérience comme vecteur de développement de compétence. L'expérience située postule que «Pour une personne, aucune situation, aucun contexte,

aucun savoir, aucune tâche, aucun problème, aucun apprentissage... ne peut prendre sens en dehors de son expériences en action » (Masciotra, 2010), (cité par Morel, 2011).



Image correspondant au badminton



Images correspondant à descente des kayakistes

2. L'improvisation au service des apprentissages

Quand un problème se pose, la mesure la plus « honorable » à prendre consiste à improviser une solution – ou, comme on dit, « bricoler », « se débrouiller »... En un mot, démêler la situation par l'improvisation et l'inventivité, quitte, souvent, à prendre quelques distances avec les règles et les règlements. Il ne suffit pas de régler le problème ; il faut le faire d'une manière créative et astucieuse, cette latitude s'accompagnant nécessairement d'une responsabilité (Guilmette, 2008).

En raison des vertus de l'improvisation, comme un puissant moyen de développement de connaissances et de compétences, l'enseignant d'EPS doit veiller à ce que ses apprenants sont mis dans des situations susceptibles de favoriser l'improvisation. L'éducation de l'improvisation auprès des apprenants s'avère indispensable pour acquérir de nouvelles habiletés et attitudes.

3. Le caractère improvisé de l'action

Suchman (1987) a développé la conception d'une action envisagée comme une saisie d'opportunités, d'offres disponibles dans l'environnement. Elle s'oppose ainsi à l'idée que l'action est l'application stricto sensu de règles, de principes ou de programmes et emploie le terme d'improvisation. L'action est envisagée comme la construction en actes de règles singulières au fur et à mesure du déroulement de l'action. (Hauw, 2000).

4. La spécificité de la théorie de l'action située

Quelques postulats essentiels articulent l'approche théorique de l'apprentissage et de l'enseignement en milieu scolaire.

a. L'interaction sujet/situation est le point de départ de toute analyse

Chaque action, chaque pensée, chaque geste est une réalisation en contexte. L'exemple des situations d'évaluation en milieu scolaire est significatif pour comprendre à quel point le contexte, c'est-à-dire la situation telle qu'elle est vécue par l'élève, contribue à l'organisation de l'action.

b. Chaque action est singulière

L'ajustement à la situation est une caractéristique première de l'action humaine. L'improvisation devient ainsi le fondement de toute activité. Par exemple, la réalisation d'un

enchaînement en gymnastique engage celui qui l'exécute autour de perceptions variées de vitesse, de déplacement ou de rotation qui, imbriquées dans l'action, lui permettent la réalisation de nombreux ajustements en cours d'action (se grouper plus vite lors d'un salto par exemple).

c. Chaque action humaine est inscrite dans une communauté de pratique.

Les activités humaines sont toujours sociales et ne peuvent être analysées sans tenir compte des cultures dans lesquelles elles s'inscrivent. Apprendre à pratiquer une activité physique, c'est s'inscrire dans une culture, dans des modes d'action typiques de ces activités, dans un monde particulier auquel il faut s'adapter. Par exemple, en gymnastique savoir se déplacer sur un praticable avec d'autres pratiquants relève de ce type de savoir caractéristique d'une culture commune.

d. Les activités humaines sont avant tout des activités d'interprétation.

Elles sont fondées sur le sens qui lie le sujet et la situation. Par conséquent, un même événement peut être vécu différemment par deux sujets parce qu'il ne prendra pas la même signification pour chacun d'eux. Par exemple en rugby, rentrer dans un maul peut être une action à signification émotionnelle forte pour un élève ou exclusivement physique pour un autre.

5. Apprendre c'est construire des relations avec l'environnement

L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire » (Lebrun, 2007).

Apprendre c'est établir une relation entre le sujet connaissant et l'objet à connaître... le savoir est dans l'environnement, dans le monde et dans les objets qui le peuplent. Connaître, c'est alors percevoir et décrire les mécanismes et les lois qui régissent le fonctionnement et le devenir de ce monde (Donnadieu, 1998).

6. L'apport de la théorie de l'action située

La cadre des recherches dans le domaine de l'action située trouve son origine dans la théorie de Vygotsky (1934), laquelle postule que toute action est nécessairement située dans son contexte social et physique.

Pour Ohmae (1983) la pensée stratégique consiste à acquérir d'abord une compréhension claire du caractère particulier de chacun des éléments composant une situation.

Suchman, (1987) remet en question la conception classique de la planification. L'auteur souligne qu'un acteur engagé dans l'action doit procéder à une « analyse du contexte » en temps réel. L'acteur réagit comme un système auto organisé en prenant appui sur ses savoirs faire incorporés qu'il emploie pour s'adapter, s'ajuster aux circonstances réelles du moment. (Leszczynska, 2007).

7. La théorie de la cognition située :

La cognition située, dérivée de la théorie de l'action située elle-même inspirée de l'**ethnométhodologie*** (« situated action »), est une réaction à des recherches en sciences cognitives qui estiment que la résolution de problèmes résultent de procédures rationnelles et objectives... dans la cognition située (J. Roschelle, L.B. Resnick), l'idée centrale est que la construction des connaissances, par exemple en situation d'apprentissage, mobilise toutes les ressources de l'environnement social et culturel et pas seulement les habilités culturelles. Le cognitif ne se distingue plus radicalement du social. (Paveau, 2006).

8. Propriétés de l'action de l'enseignant d'EPS :

a. La codétermination de l'action et de la situation :

« L'action suppose toujours un accomplissement contextualisé, et porte l'empreinte du contexte physique et social dans lequel elle s'inscrit » (Durand, 1998), (cité par Alin, 2001) En plus de l'inscription dans un contexte singulier, plusieurs chercheurs avancent l'idée d'une élaboration mutuelle de l'action et de la situation (Suchman, 1987 ; Varela, 1989).

En tant qu'expérience vécue, une situation n'est pas un « donné » : elle est construite par l'acteur et n'a pas d'existence indépendante de son action. L'action et la situation se définissent l'une l'autre dans un processus circulaire. Ce couplage action - situation lorsqu'il est viable (c'est-à-dire pérenne) identifie un type d'action particulier et dans certains cas, un travail.

Selon (Martinez, 2018), Francisco Varela, reprenant à son compte l'idée de Bruner d'une cognition comme construction de significations partagées, en souligne le caractère incarné et montre la codétermination entre action et la situation. Il en vient à conclure au caractère indéterminé de l'action-creuset ou sont exploitées les ressources offertes par la situation, et c'est cette indétermination qui me semble figurer au cœur même de l'action pédagogique.

b. La construction de signification dans l'action :

Admettre l'idée du caractère situé de l'action c'est reconnaître la singularité de toute situation et corrélativement de toute action (Barbier, 2000)... La signification de ces contextes et de l'action n'est pas donnée a priori mais construite par l'acteur in situ.

* Ethnométhodologie : c'est un courant de la sociologie né aux USA vers les années 1960 qui s'est organisée sur l'idée selon laquelle nous sommes tous des « sociologues à l'état pratique » (Danvers, 1992).

c. Les objets comme artefacts cognitifs :

Ils sont des « artefacts », c'est-à-dire des artifices plus ou moins complexes qui guident l'action et en assurent une économie cognitive. Leur analyse fonctionnelle offre l'occasion de comprendre la nature de l'action qui s'accomplit à travers leur médiation.

d. L'organisation de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves :

Autrui est un cas particulier de « ressources pour l'action », une opportunité de coopération. Cette coopération est une production, une émergence qui procède du couplage des actions individuelles. L'organisation spatiale du matériel et des élèves par exemple 1 offre une interface à l'enseignant pour organiser ses interventions.

e. L'organisation de l'action et les structures archétypes :

En dépit de leur caractère singulier et de leur sensibilité aux circonstances, les actions présentent d'une part une organisation, d'autre part des régularités. L'organisation n'est pas conçue comme l'expression d'un programme ou d'un ordre préalable, mais comme procédant de la dynamique locale de l'action. En d'autres termes, l'organisation émerge pas à pas dans le moment même où l'action se développe. Ces ordres émergents révèlent l'apparition d'attracteurs dans la dynamique du système acteur-environnement (Smith & Thelen, 1993).

9. Les structures spatio-temporelles archétypes de l'action

L'un des aspects remarquables de l'activité des entraîneurs et des enseignants d'EP est la récurrence de formes d'organisation de leur action. Celles-ci apparaissent sous la forme de séquences typiques d'action ayant des structures dynamiques reconnaissables, et étant aussi situées spatialement. Elles traduisent l'existence de classes de comportements et d'intentions, chez les entraîneurs comme chez les enseignants, relativement stables au cours des situations d'intervention. Elles manifestent un ordre, dotent l'action d'une cohérence interne, traduisant la façon dont l'acteur répond et s'adapte de façon viable aux contingences et perturbations environnementales. Elles sont été qualifiées de séquences ou macro-séquences « archétypes », selon leur durée et leur composition (une macro-séquence correspond à un enchaînement organisé de séquences).

10. Le cours d'action :

Selon la définition de Theureau et Jeffroy (1994), le cours d'action est « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (p. 19).

La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur (c'est-à-dire, « significatif », ou « pré-reflexif ») constitue un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité (sans prétendre pour autant décrire tous les niveaux d'organisation de l'activité), et qu'il

peut donner lieu à des observations, descriptions et explications suffisamment valides et utiles (Theureau, 1992).

Le cours d'action est une totalité dynamique, qui présente des propriétés d'auto-organisation, se concrétisant à trois niveaux : (a) dans l'organisation intrinsèque du cours d'action (son organisation propre, liée à l'affirmation par l'acteur de son point de vue sur le monde) ; (b) dans ses contraintes extrinsèques (la délimitation et la structuration de l'environnement avec lequel l'acteur interagit) ; et (c) dans ses effets extrinsèques (les transformations que le cours d'action produit dans cet environnement).

11. La construction de la situation

L'ancrage de l'action fait l'objet d'un débat à l'intérieur de l'approche écologique. Kirsh (1995), par exemple, part lui aussi de l'idée que les experts ne planifient pas. Mais il ajoute une autre idée : les experts « asservissent » leur environnement. Asservir l'environnement est une manière de le préparer et de le structurer. Plus un environnement est préparé, et plus facile sera l'accomplissement de la tâche. Un tel schéma postule de fait une certaine hétérogénéité de l'action ; une partie de l'action consiste à atteindre le but, alors qu'une autre partie organise l'environnement pour l'adapter à l'action. L'asservissement, que Hammond, Converse et Grass (1992) appellent une stabilisation de l'environnement, constitue une dimension « active » plutôt que « réactive » de l'action. Il s'agit d'une position bien distincte de la précédente, justement du fait de cette part active de l'action. Plutôt que d'exploiter les ressources disponibles au sein de l'environnement, le sujet crée les ressources de sa propre action (Béguin, 2004).

12. Place de l'expérience dans l'apprentissage

Les pionniers défenseurs du rôle central de l'expérience dans le développement des compétences, illustrent que l'exercice de toute activité située (ou d'une activité d'apprentissage) repose sur l'actualisation de l'expérience de la personne. Cette actualisation se manifeste dans l'action de la personne en situation, selon les connaissances qu'elle met en jeu, son attitude du moment et les ressources matérielles et sociales qui sont mises à contribution.



13. Champs d'intérêt

- Aspects techniques, tactiques et stratégiques qui s'affinent au cours de l'action :

Beaucoup de travaux insistent sur le fait que l'expérience des sujets développe les connaissances particulières ; en ce sens, les aspects techniques, tactiques et stratégiques vont être affinés au cours de l'action

- **« personnalisation » des actions : des techniques et tactiques de base vers des techniques et des tactiques plus personnalisées :**

La théorie de l'action située, renvoie à une certaine personnalisation des actions, au fil des essais, les techniques, les tactiques développées vont être de plus en plus personnalisées. Au cours d'un match de Hand Ball, au fur à mesure du déroulement des actions, le joueur se rendra compte des techniques et actions les mieux compatibles avec les points faible de son adversaire directe.

Conclusion

En guise de synthèse, le sujet construit ses connaissances au cours même de l'action. Ces connaissances peuvent renvoyer au contexte de l'utilisation de l'action ou à la connaissance de l'adversaire. Ces connaissances peuvent avoir un caractère très personnel. Elles se construisent non seulement dans l'action mais par l'action. Il y a un couplage important entre l'action et la réflexion au cours même du déroulement de l'action, c'est la prise de distance qui va opérer l'individu qui lui permet en regard du contexte, en regard de l'évaluation de la situation de tirer et d'extraire des connaissances de ce qui est en train de réaliser.

Questions de réflexion

- **Expliquez les fondements pédagogiques de la théorie de l'action située ?**
- **Apprendre c'est construire des relations avec l'environnement. Expliquez ?**
- **Suchman (1987) a développé la conception d'une action envisagée comme une saisie d'opportunités, d'offres disponibles dans l'environnement. Expliquez ?**

Références :

Alin, Ch. (2001). ENSEIGNANT-FORMATEUR : la construction de l'Identité professionnelle : Recherche et Formation, Paris : Editions L'Harmattan, p.32.

Astier Philippe, Gal-Petitfaux Nathalie, Leblanc Serge, Sève Carole, Saury Jacques, Zeitler André. Les approches situées de l'action : quelques outils. In: Recherche & Formation, N°42, 2003. L'analyse de l'activité. Approches situées. pp. 119-125.

Danvers, F. (1992). 700 mots-clefs pour l'éducation, Paris : Presses Univ. Septentrion, p.110.

Donnadieu, B., Genthon, M., Vial, M., (1998). Les théories de l'apprentissage : quel usage pour les cadres de santé ? Paris : Elsevier Masson, 1998

Guilmette, J-H. (2008). L'apprentissage par les pairs : réseaux et coopération pour le développement. Québec : Presse de l'université de Laval, p.191.

<https://www.youtube.com/watch?v=kjqss53QCKA>

Lebrun, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? (2e édition). Bruxelles : De Boeck Supérieur, p.34.

Leszczynska, D. (2007). Management de l'innovation dans l'industrie aromatique : cas des PME de la région de Grasse. Paris : Harmattan, p.42-43

Martinez, P. (2018). Un regard sur l'enseignement des langues : Des sciences du langage aux NBIC. Paris : Archives contemporaines, p.107.

Morel. (2011). Apprendre par l'expérience active et située. Montréal : PUQ. p.10

Paveau, M-A. (2006). Les pré-discours : Sens, mémoire, cognition, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p.32-33.

Yves Clot et Pascal Béguin, « L'action située dans le développement de l'activité », Activités [En ligne], 1-2 | octobre 2004, mis en ligne le 01 octobre 2004, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/1237> ; DOI : 10.4000/activites.1237. Consulté le 16/08/2019.