

La théorie des Communautés de Pratique (CP) un nouveau cadre pour (re)penser l'apprentissage

L'objet de cette section est de présenter la théorie des Communautés de Pratique (CP) (Wenger, 1998) en mettant l'accent essentiellement sur la perspective de l'« apprentissage situé » tel que dévoilée à travers cette théorie. Nous commençons notre présentation par exposer d'abord la théorie des CP comme située à l'intersection de certains courants des sciences humaines et sociales (1). Puis nous développons la perspective de l'apprentissage situé en tentant de la rapprocher de certains courants et paradigmes qui ont influencé les réflexions dans ce domaine (2).

1. La théorie des CP à l'intersection des courants des sciences humaines et sociales

Dans ce titre, nous allons tenter de faire un panorama des différentes théories ayant inspiré Wenger (1998) dans l'élaboration de sa théorie des Communautés de Pratique (CP). Parler en

termes de panorama ne signifie pas seulement restituer la multitude des courants qui jalonnent la réflexion de Wenger. Cela renseigne également sur la difficulté de situer l'auteur (Chanal, 2000 ; Vaast, 2002 ; Michaux, 2005). Nous prenons pour point de départ le préluce qu'à présenté l'auteur dans son ouvrage « Communauté de pratique : apprentissage, sens et identité » (1998) qui semble être une référence incontournable dans les études sur le phénomène. On tentera également d'apporter d'autres éléments issus de nos propres recherches afin de mieux appréhender l'essor de cette théorie et les liens qu'elle entretient avec d'autres courants.

Dans son ouvrage de 1998, Wenger s'est livré à cet exercice de manière relativement sommaire mais plus ou moins complète, en renvoyant dans un premier temps aux quatre théories ayant pesé le plus dans ses réflexions, en l'occurrence : les théories de la pratique, de l'identité, de la structure sociale et de l'expérience située. Dans un second temps, il a évoqué d'autres théories qui permettent, selon lui « *de souligner avec plus de détails et de façon plus rigoureuse ce que nous considérons comme étant les composantes d'une théorie sociale de l'apprentissage* » (ibid., p. 11). Les théories en l'occurrence sont les théories du pouvoir, de la subjectivité, du sens et de la collectivité.

Nous allons donc nous limiter aux quatre premières théories qui nous semblent primordiales et incontournables pour saisir certains traits de la réflexion de Wenger, en essayant d'expliquer à chaque fois le rapprochement que l'on pourrait faire avec ces théories. Pour ce qui est des autres théories, nous les aborderons plus tard de manière plus succincte au moment où nous aborderont les concepts concernés.

1.1 La théorie des CP au croisement de deux axes théoriques

Présentée comme une théorie sociale de l'apprentissage, Wenger (1998) estime que la théorie des CP représente un champ d'investigation plus ou moins bien défini, au carrefour de la philosophie et des sciences humaines et sociales. Avant d'aller plus loin, il nous semble judicieux de rappeler que l'intitulé exact de cette théorie dans son livre de (1998) est : « Communities of practice: learning, meaning and identity » (CP : Apprentissage, sens et identité). L'auteur a donc voulu présenter la configuration et le fonctionnement de la CP à travers l'analyse des notions d'apprentissage, de sens et d'identité. Depuis des décennies, ces

notions se présentent comme, -et continuent d'être-, le centre de gravité et de croisement des sciences humaines et sociales.

Le carrefour de ces concepts représente selon l'auteur le noyau central de la théorie des CP. Cela permet alors d'avoir une première vue sur la multitude et la complexité des niveaux d'analyse, qui ne pourraient s'expliquer qu'à travers le croisement des théories s'intéressant à ces sujets. Il schématise alors son positionnement en croisant deux axes portant chacun à ses extrémités deux théories (cf. figure1), qui constituent des thèses que l'on pourrait qualifier d'opposées. L'axe vertical traduit la transition entre les théories qui donnent la primauté aux structures sociales et celles qui s'intéressent plutôt à l'agir humain. L'axe horizontal permet d'étudier l'apprentissage en analysant la pratique, mais aussi la construction identitaire de l'apprenant.

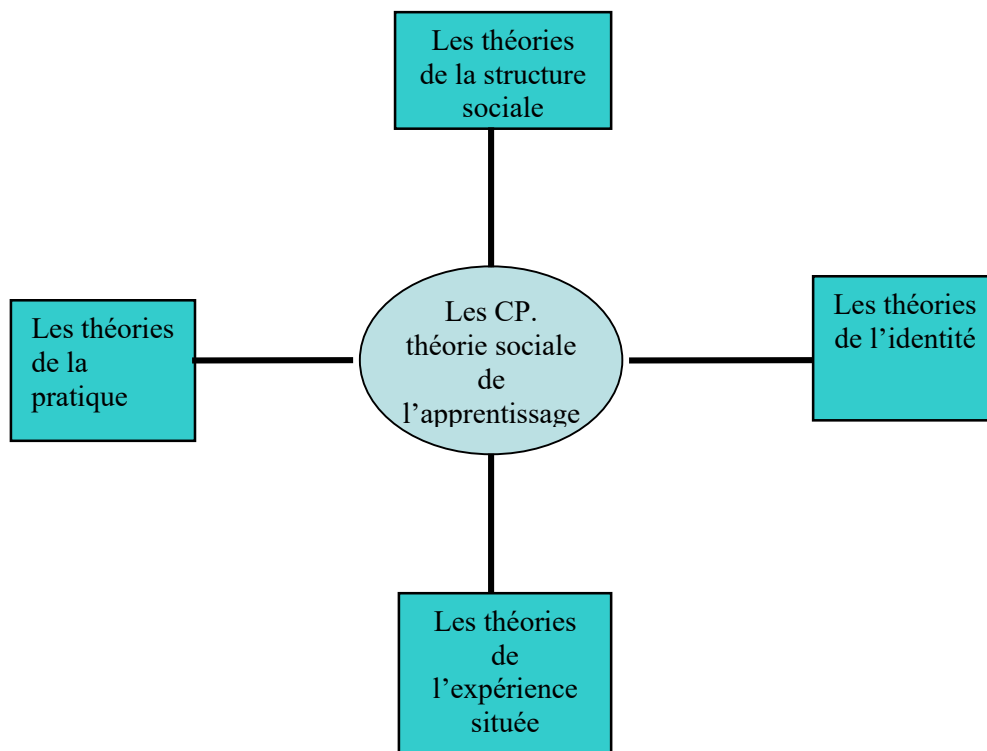


Figure 1 : Les deux principaux axes de théorisation des CP (Wenger, 1998, p. 9)

1.1.1 Axe Pratique –Identité

1.1.1.1 Les théories de la pratique :

Le concept de la « pratique¹ » chez Wenger se concentre autour de l'activité quotidienne et les situations concrètes, avec une insistance sur les systèmes sociaux au sein desquels des groupes s'organisent et coordonnent leurs activités, leurs relations et leurs interprétations du monde. Sa vision de la pratique est largement marquée par le caractère *formant et organisant* de cette dernière, qui se traduit par la production et la reproduction de modes spécifiques d'engagement dans le monde. Bien évidemment cette vision est loin d'être originale et Wenger est le premier à le reconnaître. Il déclare que sa compréhension de la notion de la pratique est influencée par certaines conceptions présentes chez des auteurs qui, curieusement ne se définissant pas comme théoriciens de la pratique, mais dont les travaux abordent ce concept de manière connexe. Il renvoie ainsi à quelques travaux relevant de disciplines très hétérogènes (l'informatique, la géographie, la sociologie, l'anthropologie et la psychologie). Cependant, et comme l'indique Vaast (2002), il accumule ces références sans préciser la manière dont elles ont guidé et influencé sa réflexion. Hormis ces travaux, il notifie clairement que « *les préoccupations liées au concept de pratique remontent à l'utilisation du concept de la « praxis » par Karl Marx² (1984), comme contexte sociohistorique d'un point de vue matérialiste sur la conscience et la constitution d'une histoire* » (Wenger, 1998, p. 18). Ce renvoi à Marx va dans le sens où la « praxis » est vue par ce dernier comme correspondant à un ensemble des pratiques par lesquelles l'homme transforme la nature et le monde, ce qui l'engage dans la structure sociale que détermine les rapports de production à un stade donné de l'histoire (Legrand, 1972³). Cependant, son inspiration ne s'arrête pas à la philosophie marxiste, car il fait l'éloge d'un certain nombre d'anthropologues et de sociologues n'ayant pas hésité à critiquer les explications structuralistes et fonctionnaliste de la culture, voire celles des effets déterministes de ces dernières sur la société. Parmi ces théoriciens, on trouve Pierre Bourdieu qu'il présente comme le plus éminent des théoriciens de la pratique, en renvoyant à ses travaux sur les pratiques culturelles qui présentent le caractère productif de la

¹ Etant un élément central de cette théorie, ce concept de la « pratique » sera développé davantage dans la section suivante.

² Notons que la théorie Lave et Wenger (1991), est présentée par Hung (2001) comme une théorie *néo-marxiste* de la pratique.

³ <http://www.cnrtl.fr/definition/praxis>.

structure. Ce rapprochement avec les idées de Bourdieu peut s'expliquer à travers *le caractère organisant et structurant de la pratique* que Wenger soutient comme étant une de ses propriétés fondamentales. Ceci nous rappelle singulièrement le concept de l'*habitus*, présenté par Bourdieu comme principe structurant et organisateur de l'action et des représentations. (Bourdieu, 1983).

Enfin, on peut dire que le rapport entre la théorie de Wenger et celles des autres auteurs (qu'ils soient théoriciens distingués de la pratique ou ayant abordé le concept de manière incidente) s'entretient à travers la mise en exergue de l'aspect productif de la pratique et de son rôle générateur de structures sociales. D'où sa détermination à qualifier et à considérer la « pratique » comme un concept clé pour saisir la complexité de la pensée humaine qui se produit dans la vraie vie, critiquant ainsi les théories structuralistes et fonctionnalistes qui négligent le rôle que joue la pratique en amont de l'édification des systèmes sociaux.

Toutefois, même s'il le présente comme élément clé, il pense que ce concept ou ces théories ne suffisent pas pour expliquer un phénomène aussi complexe que l'apprentissage.

1.1.1.2. Les théories de l'identité⁴

L'ancrage de la théorie des CP dans la théorie de l'identité s'explique par l'intérêt que Wenger porte au phénomène de la construction sociale de la personne, plus précisément, celle du novice pendant la phase d'intégration de la CP. L'auteur s'intéresse de ce fait à tout ce qui se rapporte à l'interprétation culturelle et sociale et à la création et l'utilisation de marqueurs d'adhésion à titre de membre, tels que les rites de passage dans le groupe (Wenger, 1998).

Le lien entre l'individu et le groupe, ou de manière plus restreinte, entre l'individu et l'autrui, en termes de transformation identitaire est l'un des constats les plus classiques relevé et argumenté par les praticiens et les théoriciens de l'identité. En effet, les auteurs traitant de l'individu, à l'instar du sociologue Erving Goffman (1959) ou le psychologue Carl Rogers (1966), ont accordé une place très importante à « autrui », en le présentant comme étant au centre de la construction de l'identité de la personne avec qui il est en contact.

⁴ Par extension, la théorie de Wenger ne se limite pas à l'étude des rôles que joue la CP dans les organisations et ses caractéristiques structurelles en tant que groupe, mais il développe, de manière détaillée, la question de l'identité et de la construction identitaire de l'individu en tant que membre de la CP. Bien que la seconde partie de son livre (1998) soit entièrement consacrée à cette problématique, dans notre travail de thèse, nous ne l'analyserons pas en détail.

C'est une caractéristique fondamentale dont témoignent encore les travaux d'aujourd'hui, à l'image de Kaufmann (2004) qui insiste sur l'idée que, c'est son rapport aux autres, qui permet à la personne d'exister en tant qu'individu à part entière, que ce soit pour s'en différencier ou s'y conformer. D'après cet auteur, la sociologie n'a pas réussi à définir de distinction précise entre l'identité individuelle et l'identité collective, les deux sont parfois confondues. De son côté, Wenger n'a pas manqué de rappeler que les travaux considérant le lien entre l'individu et le groupe (Strauss, 1959 ; Ekert, 1989 ; Giddens, 1991) conçoivent la personne comme étant formée par des relations complexes de contribution mutuelle entre l'individu et le groupe. Ainsi, on comprend bien l'intérêt que trouve Wenger à puiser ses idées de ce volet de la théorie de l'identité pour expliquer certains aspects de sa vision, qui considère la personne comme étant formée par les interactions sociales qu'il entretient avec les autres membres du groupe auquel il appartient.

En effet, selon la théorie des CP, le processus de transformation identitaire chez le novice (nouveau membre de la communauté) est considérablement influencé par sa participation progressive aux pratiques de la communauté, c'est-à-dire quand il participe à la pratique effective des experts/anciens (des professionnels compétents). Cette idée trouve ses origines dans son travail avec l'anthropologue Jean Lave dans leur ouvrage intitulé « *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* » (LPP) (1991), où l'accent est mis, non seulement sur la problématique de l'apprentissage, mais également sur le changement progressif de l'identité de l'apprenant lors de son intégration dans le groupe. Dès lors, il parle de l'acculturation du novice. Pour ces auteurs, les membres de la CP échangeant des pratiques, des manières d'interactions, des perceptions du monde et des ressources et bâtissent de ce fait des valeurs communes, une culture locale (entretenu dans la durée) et développent le sentiment d'appartenance et la reconnaissance de chacun dans l'« identité du groupe »⁵.

Ainsi, et suivant cet axe, l'apprentissage se trouve, d'un côté véhiculé par la pratique à travers ses propriétés structurantes, et de l'autre, marqué par l'évolution de la transformation identitaire de l'apprenant. Cela dit, la perception de Wenger s'écarte de toute hypothèse radicale conférant un pouvoir plus déterministe à l'une ou à l'autre des deux théories.

⁵ Etant donné l'importance accordée au phénomène d'intégration du novice dans la CP rapportée dans cet ouvrage sur la LPP (1991), nous développerons davantage cet élément dans la partie consacrée à la perspective de l'« apprentissage situé ».

1.1.2. Axe Structure- Expérience située

1.1.2.1. Les théories de la structure sociale

La CP est présentée par Wenger comme une structure qui contribue à déterminer les actions de ses membres. Cette influence s'observe notamment sur le comportement des nouveaux arrivants qui s'imprègnent des valeurs de ce groupe. C'est ce qui explique qu'il s'est rapproché des *théories de la structure sociale*, dont le cadre d'analyse a pour mérite, selon Wenger, le fait qu'« *elles proposent de dévoiler les structures explicatives qui rendent compte des modèles sociaux et présentent l'agir humain comme une concrétisation de ces structures, dans des circonstances précises* » (Wenger 1998, p. 12). Mais, et à l'instar de son positionnement par rapport aux théories précédentes, c'est à dire, la non-affiliation totale, il présente clairement une prise de recul vis-à-vis des plus radicales d'entre elles qui nient à l'acteur la conscience et le contrôle de ses actes. En fait, Wenger fait allusion aux courants fonctionnalistes et structuralistes qui n'incluent pas dans leur pensée traditionnelle, ce que Wenger entend à propos de l'action et de la pratique, à savoir, leur rôle comme leviers structurants. Dans cet esprit, il critique l'approche méthodologique du structuralisme de Levi-Strauss (1958) qui donne une suprématie aux structures et néglige les actions et les acteurs (Wenger, 1998). Mais d'un autre côté, il pense qu'une analyse extrêmement basée sur l'action et les acteurs est une erreur et ne semble pas suffisante pour rendre compte de la complexité des structures sociales. Dès lors, on comprend qu'il s'écarte des courants radicaux sans pour autant les négliger. En d'autres termes, la théorie de la CP privilégie une approche de la structure avec le principe d'une boucle de rétroaction. C'est à dire, la structure a un effet régulateur sur les actions qui, à leur tour, contribuent à construire cette structure.

Dans cette perspective, on estime légitime que Wenger fasse référence, dans sa conception de la communauté de pratique, à l'une des théories qui a réussi à considérer la structure et l'action dans la construction des systèmes sociaux: il s'agit de la « théorie de la structuration » de Giddens (1987). Parmi les hypothèses principales de cette théorie, on trouve que :

- « *les règles et les ressources utilisées par des acteurs dans la production et la reproduction de leurs actions sont en même temps les moyens de la reproduction du système social concerné* » (Giddens, 1987) (traduction française, p.68).
- « *La constitution des agents et celle des structures ne sont pas deux phénomènes indépendants ou un dualisme : il s'agit plutôt d'une dualité* ». (ibid., p.75).

Ces postulats présentent la structure *comme à la fois le moyen et le résultat des actions* qu'elle organise récursivement. En effet, comme le confirme Rojot (2010) dans sa lecture de Giddens, chez ce dernier, les propriétés structurelles des systèmes sociaux n'existent pas hors de l'action, mais sont impliquées chroniquement dans sa production et sa reproduction.

Concernant la dichotomie entre structure et action, Wenger donne plus de crédit à la théorie de structuration de Giddens, qui propose un cadre préconisant le passage du dualisme à la dualité de ces deux dimensions. La dualité de la structure implique que les règles et les ressources (qui la constituent) sont utilisées par les acteurs dans la production des interactions, mais sont aussi reconstituées par cette action. A ce propos, Wenger cite le théoricien de la structuration, en appuyant son idée que « *la structure est à la fois un intrant et un extrant des actions humaines, que les actions ont des conséquences prévues ou inattendues et que les acteurs savent beaucoup mais ne savent pas tout sur les ramifications structurelles de leurs actions* » (Giddens, 1984) [in Wenger, 1998]. Ainsi, Wenger part de ces postulats pour qualifier la communauté de pratique, à la fois, de structure structurée à partir des interactions et les échanges de ses membres, et de structure structurante dans le sens où elle fournit des repères pour les actions de ces derniers.

Il est clair que Giddens inspire largement la conception de Wenger, que ce soit en termes de perspective théorique ou méthodologique dans l'analyse de la structure et les résultats issus de l'action des acteurs. Toutefois, la théorie de Wenger ne se focalise pas sur l'aspect « structure » de la communauté, car l'objet de son étude est avant tout l'apprentissage, qui se déroule dans cette structure, marqué notamment par l'action et le *contexte*. Nous allons donc voir dans ce qui suit le lien entretenu avec les autres théories ayant accordé une attention particulière à ces sujets, que Wenger regroupe sous l'appellation : les théories de l'expérience située.

1.1.2.2 Les théories de l'expérience située

La critique de Wenger, vis à vis des théoriciens négligeant ou minimisant le rôle l'action et les pratiques des acteurs, est assez révélatrice de l'importance qu'il accorde au rôle des actions et pratiques des acteurs dans le champ d'analyse des structures sociales. De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, on sait que la théorie des CP puise ses origines dans les travaux de Lave et Wenger (Situated Learning : LPP, 1991), où le concept de « situation » accompagne *de facto* les termes de l'action (de l'activité) et de l'apprentissage. Dès lors, il est

assez logique qu'on trouve la théorie des CP enracinée dans ces courants qui appréhendent l'action des acteurs en tenant compte de la situation ou du contexte de son élaboration.

Pour l'auteur, les théories de l'« expérience située » offrent un cadre d'analyse particulièrement intéressant pour appréhender les CP, du fait qu'elles « *privilégient la dynamique quotidienne, l'improvisation, la coordination et la chorégraphie des interactions. Elles mettent l'accent sur les motifs et les intentions de l'acteur. Elles se concentrent sur les interactions entre les personnes et leur environnement. Elles étudient l'expérience et la construction de l'individu ou les "événements interpersonnels", telles les activités courantes et les conversations* » (Wenger, 1998, p. 10). Cependant, en restant fidèle là encore à son envie de marquer une légère distance avec ces courants, Wenger rappelle que les théories les plus radicales de ce champ ignorent l'existence d'une structure globale.

En s'intéressant de près aux arguments développés par l'auteur pour justifier son rattachement aux théories de l'expérience située, notamment à travers les diverses notes auxquelles il fait référence dans son ouvrage, on constate que l'accent ici est mis, non pas sur la dimension structurante des actions et pratiques des acteurs (le postulat partagé avec Giddens (1980), mais plutôt, sur le cadre d'analyse qu'offrent ces théories qui insistent sur la prise en compte du « *contexte / situation* » où les actions et les pratiques sont élaborées et mises en œuvre. C'est à dire, la prise en compte des déterminants contextuels et environnementaux comme une variable fondamentale susceptible d'influencer les pratiques et les actions individuelles et collectives. Ainsi, cet intérêt d'étudier l'action et la pratique sous une *perspective située* amorce le cadre d'analyse privilégié par Wenger, et qui a influencé largement les fondements de la théorie des CP.

Parmi les théories citées par Wenger comme appartenant au courant de l'« expérience située », on trouve entre autres⁶, la philosophie phénoménologique de Heidegger (1927), la psychologie cognitive pour laquelle il cite les travaux de Maturana et Varela (1980) sur l'impact du lien étroit entre organisme et environnement, ainsi que d'autres travaux soutenant la perspective selon laquelle, l'environnement offre des possibilités d'actions. Dans le domaine des sciences sociales, il fait référence à l'interactionnisme, à l'ethnométhodologie et à l'action située de Suchman (1987). A propos de ce dernier auteur, Wenger souligne que ces travaux de 1987 ont fourni les soubassements intellectuelles ayant largement influencé sa conceptualisation sur l'activité en tant que action « située » dans un contexte, souvent marqué

⁶ A ce sujet, en parlant de Wenger, Chanal (2000) note que « *ces travaux sont cités, semble-t-il, davantage pour situer l'auteur dans un courant de pensée que pour en discuter avec précision les apports théoriques* » (p. 10).

par des influences historiques, culturelles et sociales. En effet, d'après certains auteurs (Chanal, 2000 ; Relieu et al., 2004, Grison, 2004 ; Rogalski, 2004), le « courant situé » de l'action (et de la cognition) est régulièrement associé aux travaux de l'anthropologue Lucy Suchman et plus précisément à son ouvrage (1987) devenu depuis une référence (« *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication* »). Dans sa réflexion, elle insiste surtout sur le caractère complexe et changeant des situations, sur l'émergence d'une auto-organisation de l'activité, ainsi que sur la réactivité opportuniste des acteurs face aux événements rencontrés dans les situations (Grison, 2004).

Parmi les éléments qui montrent la proximité de Wenger par rapport à ces théories on peut, par exemple, commencer par citer un des principes d'analyse de la théorie des CP, à savoir l'idée de « *ne pas dissocier 'faire' et 'contexte'* » (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998 ; Wenger et Snyder, 2001). En effet, l'auteur souligne toujours dans ses travaux qu'il considère l'apprentissage comme résultat de la *pratique en interagissant avec les autres, dans un contexte historique et social*. A cet effet, et contrairement à ce que l'on peut dire à propos du positionnement de Wenger vis-à-vis des courants théoriques qu'on a cité jusque là, c'est à dire une position où le flou et l'incertitude paraissaient dominant, les avis de plusieurs auteurs (Chanal, 2000 ; Brown et Duguid, 2001 ; Vaast, 2002 ; Michaux, 2005 ; Collard et Raulet-Croset, 2006 ; Mebarki, 2009), convergent vers l'idée que la théorie des CP offre un cadre d'analyse extrêmement proche et conforme à celui des théories de l'« action située » (que l'on trouve aussi sous le nom de « cognition située »).

Plus précisément, ces auteurs identifient les réflexions de Wenger dans une perspective qui se présente, selon Grison (2004) et Rogalski (2004), comme une branche du courant de l'action située. Il s'agit de la perspective de l'« apprentissage situé ».

Etant donné que Wenger présente sa théorie comme une théorie sociale de l'apprentissage, et vu l'importance de son ancrage dans la perspective de l'apprentissage situé, nous allons présenter la théorie de l'« action située » et développer davantage la perspective de l'« apprentissage situé » dans la section suivante.

Avant de passer à cette partie suivante, il nous semble intéressant de s'arrêter un peu sur ce positionnement théorique de Wenger, que nous trouvons à la fois riche et vague. Il est *riche* car ces théories renseignent sur des cadres conceptuels permettant une analyse plus fine des différents concepts mobilisés dans la théorie des CP, et offrent un modèle d'analyse et des idées sur le positionnement méthodologique de l'auteur dans sa démarche. En revanche, il est *vague*, dans le sens où l'auteur lui-même se reconnaît dans plusieurs champs théoriques tout

en entretenant un flou permanent autour de son affiliation. N'hésitant pas à user d'un style de démarquage à chaque fois qu'il nous renvoie vers une de ses sources d'inspiration, notamment des plus radicales d'entre elles, il donne l'impression que la théorie des CP nécessite et offre une réflexion plus large que ce que proposent les théories auxquelles il a fait référence. Dès lors, on est tenté de dire que l'approche théorique que propose Wenger pourrait se révéler comme une approche pertinente pour analyser les sujets qui constituent le cœur de ces théories. En d'autres termes, il serait intéressant d'interroger la possibilité d'étudier l'identité, la structure, la pratique et l'action située à travers le concept de CP.

Bien qu'il se situe au croisement de ces théories, ce qui signifie qu'il reste prudent en s'éloignant des extrémités et en accordant une importance relativement équivalente aux différents courants, et à l'instar de ce que pensent les chercheurs cités ci-dessus, nous pensons, -et comme nous allons le voir plus loin dans la partie suivante-, que sa source d'inspiration la plus importante réside dans sa collaboration avec Lave (1991) sur le sujet de l'apprentissage situé à travers la théorie de LPP .

2. Les théories de l'apprentissage et la perspective de l'« apprentissage situé »

Les auteurs s'intéressant à cette perspective de l'apprentissage situé ont exprimé dans leurs écrits qu'ils devaient beaucoup aux travaux de Lave (*cognition in practice*, 1988), mais les travaux ayant posé les premiers principes de cette perspective sont ceux de Brown, Collins et Duguid (*Cognition and the Culture of Learning*, 1989) et Lave et Wenger (*Situated Learning LPP*, 1991). Dans ces travaux, les auteurs refusent catégoriquement l'idée de séparer la connaissance du contexte dans lequel elle a été élaborée, allant même jusqu'à suggérer de repenser l'organisation de la scolarité, car, selon eux, la forme d'éducation est fondée sur des *allégations* donnant la connaissance comme pouvant être décontextualisée (Brown et al., 1989 ; Lave et Wenger, 1991). A partir de ce statut conféré à la connaissance, ces auteurs présentent l'apprentissage comme un processus survenant au cours de l'action et en situation d'interaction, et qui s'inscrit dans la culture et l'histoire. C'est cette conception de l'apprentissage qui est reprise par Wenger (1998), en insistant sur l'idée que : « *l'apprentissage est avant tout un acte social, car le concept de pratique est associé à faire, pas strictement en tant que tel, mais faire dans un contexte historique et social qui donne une*

structure et une signification à ce qu'on accomplit » (ibid., p.53). Ainsi, dans cette perspective, on est amené à considérer l'apprentissage comme un processus dépendant des conditions dans lesquelles il est constitué, ce qui revient à admettre que le raisonnement humain ne peut être appréhendé hors contexte.

Avant de développer davantage cette perspective donnant l'apprentissage comme un acte situé, et étant donné que la théorie des CP est avant tout une théorie de l'apprentissage, nous avons jugé qu'un rappel des principales théories de l'apprentissage s'impose. Nous allons exposer alors les différentes visions déjà existantes à propos de cet acte, et à l'occasion, nous tenterons de déceler les différences ainsi que les similitudes partagées entre chacun de ces paradigmes et la perspective située de l'apprentissage.

2.1 Les paradigmes dominants des théories de l'apprentissage

Le phénomène de l'apprentissage est, sans doute, un des sujets ayant fait l'objet de plusieurs recherches relevant de disciplines très diverses. Ce grand nombre de travaux a permis l'élaboration de différentes théories, dans le sens où chacune d'entre-elles met l'accent sur un élément particulier lui conférant ainsi une dimension, *de facto*, incomplète. C'est ce qu'a conduit les auteurs (McMahon 1997; Dubois et Dagau, 1999; Hung, 2001 ; Labédie et Amossé, 2001 ; Barnier, 2002; Rogalski, 2004) à les considérer comme complémentaires pour penser une problématique aussi compliquée que l'apprentissage. En retour, les résultats produits ont eu des répercussions tangibles et très significatives sur les pratiques d'enseignement, et de manière plus générale, dans les domaines de la transmission des connaissances.

Le paragraphe qui suit fait donc état d'un bref rappel des paradigmes les plus dominants des théories de l'apprentissage, tels qu'ils sont abordés usuellement par les travaux de recherche que nous avons parcourus. Il s'agit du behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme⁷.

⁷ Nous parlerons un peu plus des deux derniers paradigmes (comparés aux deux premiers) car nous les estimons plus appropriés pour développer les idées que nous aurons à évoquer dans cette thèse.

2.1.1. Le paradigme béhavioriste⁸

Comme le souligne Hung (2001), fondamentalement, le modèle behavioriste (comportementaliste) est dérivé de la théorie de Skinner, selon qui, l'apprenant est conditionné à *répondre* sur la base d'un *stimulus* extérieur. Ce paradigme envisage d'étudier tous les comportements et toutes les émotions uniquement sous l'angle de réponses comportementales à des stimulus extérieurs, sans considérer les processus mentaux (internes). Cela dit, les behavioristes considèrent les structures mentales comme une boîte noire (*black box*) à laquelle on n'a pas accès, et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser au comportement observable⁹ (McMahon, 1997; Dubois et Dagau, 1999). Pour justifier sa thèse, Skinner s'appuie, entre autres, sur des arguments relatifs à la *faisabilité* de son approche : « *Puisqu'il n'est pas possible de prouver, avec les procédures scientifiques, les processus internes disponibles, les chercheurs devraient plutôt se concentrer sur "les relations de cause à effet" qui pourraient être établies par l'observation* (Hung 2001, p.282), (*traduction personnelle*).

Ce modèle présente l'apprentissage comme une *modification du comportement observable*, s'effectuant par échelons successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par le renforcement (*reinforcement*) positif des connections stimulus-réponse. Ainsi, en élaborant des paliers aussi petits que possible, on accroît la fréquence des renforcements tout en réduisant au minimum l'éventuel caractère aversif des erreurs (Dubois et Dagau, 1999). De ce fait, Skinner pense qu'en organisant de manière appropriée les possibilités de renforcement, des comportements bien définis peuvent être établis et contrôlés par des systèmes de stimuli¹⁰ (Hung, 2001 ; Barnier, 2002).

Pour finir, on note que les behavioristes accordent à la connaissance le statut d'une *réalité externe objective* (Basque et al., 1998), ce qui revient à dire qu'elle est indépendante du contexte (McMahon, 1997).

⁸ D'après Barnier (2002), avec le *behaviorisme* - terme créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot *behavior* signifiant comportement - la psychologie est devenue la science du comportement.

⁹ Pour Wenger (1998), cette théorie est particulièrement utile dans le cas où il est impossible ou non pertinent d'aborder les questions de significations sociales telles que les dysfonctionnements graves.

¹⁰ Selon Hung (2001), les limites de ce modèle ont apparues lorsque Tolman (s'intéressant au behaviorisme dans un cadre plus large) met au jour ses résultats expérimentaux sur les rats, affirmant que ces derniers établissent des modèles ou des « représentations » de leur environnement. Ce constat a constitué le point de départ de la théorie cognitiviste.

2.1.2. Le paradigme cognitiviste

Le mot cognition, d'après l'utilisation qui en est faite par de nombreux auteurs, renvoie à une fonction multiple incluant à la fois l'ensemble des connaissances et les processus qui permettent leur apprentissage et leur manipulation.

Les théoriciens de l'apprentissage présentent le paradigme cognitiviste comme un courant opposé au behaviorisme puisqu'il cherche à mettre en lumière les processus internes de l'apprentissage. En effet, ce paradigme porte sur les structures cognitives intrinsèques et appréhende l'esprit humain comme un processus de traitement des informations, similaire au modèle du fonctionnement de l'ordinateur. L'esprit humain est alors considéré comme un processus qui acquiert des informations provenant de l'extérieur, les reconnaît, les stocke dans la mémoire du cerveau, puis les récupère à partir de cette mémoire pour les utiliser ultérieurement afin de résoudre les problèmes rencontrés dans son environnement (Anderson et al. 1996; Rogalski, 2004; Wenger, 1998; Hung, 2001). Les travaux les plus avancés dans ce champ (Winograd et Flores, 1986) conçoivent l'esprit humain davantage comme un processus de manipulation des représentations (Hung, 2001).

En matière d'apprentissage, ce courant stipule que l'appareil cognitif est supposé absorber les connaissances grâce à la *transmission*. La transmission, comme moyen d'apprentissage, pourrait être légitime au vu du statut prêté à la connaissance dans ce paradigme, qui la définit comme une réalité externe objective que l'apprenant doit intégrer à ses schémas mentaux (Basque et al., 1998).

Parmi les principes cognitivistes les plus évoqués par les auteurs, on peut citer les idées que :

- les processus cognitifs s'appuient sur les récepteurs sensoriels et font appel aux différentes formes de la mémoire (mémoire à court et long terme),
- les représentations sont préexistantes et le fonctionnement du système cognitif repose sur des itérations réglées sur ces représentations symboliques préétablies.
- pour mobiliser ses connaissances, l'apprenant se rappelle des stratégies, des règles et modèles qu'il avaient déjà appris auparavant.

Notons que pour Wenger (1998), l'intérêt pédagogique de cette théorie s'articule autour du traitement et de la transmission d'information par la communication, l'explicitation, la recombinaison, l'opposition, l'inférence et la résolution des problèmes.

Le développement des recherches dans le domaine de la cognition a remis en question certains préceptes de ce paradigme, notamment au niveau du statut de la connaissance et le

processus de son élaboration et transmission. En effet, la connaissance est présentée par les cognitivistes comme une réalité objective indépendante du sujet et du contexte dans lequel a été élaborée. Cela dit, ce paradigme n'a pas considéré l'hypothèse selon laquelle, l'apprenant *interprète et attribue un sens* à ses expériences, lui permettant de ce fait de *construire* ses propres connaissances. C'est ce que défendent les thèses constructivistes initiées par les travaux de Piaget (1960).

2.1.3. Le paradigme constructiviste

Les thèses constructivistes initiées par les travaux de Piaget (1960) mettent l'accent sur les processus par lesquels les apprenants *construisent* leurs propres structures mentales en interaction avec l'environnement. Afin de le situer vis-à-vis du paradigme cognitiviste, McMahon (1997) déclare que « *le constructivisme va au delà de l'étude sur la façon dont le cerveau enregistre et récupère l'information, il examine les manières dont les apprenants mettent une signification à leur expérience. Il présente l'apprentissage comme un processus interne d'interprétation plutôt qu'un processus de transmission de la connaissance* » (ibid. p. 3) (*traduction personnelle*). De leur côté, et toujours dans cette optique de comparaison entre les deux paradigmes, Basque et al. (1998) montrent que l'approche constructiviste reconnaît, comme l'approche cognitiviste, que l'apprentissage est une activité mentale, mais la distinction s'opère au niveau des prémisses philosophiques : Pour les constructivistes, il n'existe pas de réalité externe objective, comme le soutiennent les thèses cognitivistes.

En effet, les tenants du courant constructiviste insistent sur l'idée que les connaissances sont créées par les apprenants à travers leurs interprétations du monde suite à leurs expériences passées et en interaction avec l'environnement. De ce fait, on attribue à l'apprenant des capacités réflexives qui lui permettent d'interpréter l'environnement, faisant de lui ainsi un être *actif* dans la construction de ses connaissances.

Pour poser sa théorie, Piaget s'appuie sur les concepts d'accommodation et d'assimilation, présentés comme deux processus complémentaires, quoique, leur confrontation aboutit également à un « conflit cognitif ». C'est ce conflit qui incite l'apprenant à trouver l'équilibre ou l'équilibration (par des réajustements, des structurations et restructuration des connaissances, etc.) afin de résoudre les problèmes rencontrés dans les situations (Dubois et Dagau, 1991; Mc Mahon, 1997; Labédie et Amossé, 2001; Barnier, 2002). Ainsi, les auteurs s'accordent pour considérer cette dialectique (conflit cognitif) comme la base de la pédagogie constructiviste, en favorisant l'apprentissage à travers la confrontation de l'apprenant à son environnement (situation ou problème), ce qui déclencherait chez lui un déséquilibre entre ce

qu'il sait déjà et ce qu'il vient de recevoir comme connaissances, l'incitant ainsi à la recherche et le développement de nouveaux savoirs et les restructurations des connaissances déjà existantes. De ce fait, l'apprentissage se présente comme un processus actif de la construction plutôt que d'acquisition des connaissances (Hung, 2001).

Suivant cette logique, et pour revenir sur le statut de la connaissance auquel nous avons fait allusion dans le premier paragraphe (pour les constructivistes il n'existe pas de réalité externe objective contrairement à la vision des cognitivistes), il est donc passé à celui prétendant que les significations émises par une personne sont considérées comme étant indissociables de sa propre interprétation. En d'autres termes, la connaissance est construite dans la tête de chaque individu (Basque et al., 1998; Barnier, 2002).

De son côté, Wenger (1998) estime que l'intérêt pédagogique de cette théorie est qu'elle donne une place très importante aux tâches et elle fait jouer un rôle majeur aux activités concrètes, gérées de façon autonomes et orientées vers la conception et la découverte.

Comme nous pouvons le comprendre dans cette présentation, les préceptes de ce paradigme ont mis en avant le rôle que joue l'acteur dans la construction de la connaissance, donnant ainsi un caractère actif au processus de l'apprentissage chez ce dernier. Cependant, l'environnement dans lequel l'individu évolue et construit ses connaissances n'est pas abordé ici dans toute sa complexité, en négligeant notamment le contexte socioculturel qui caractérise cet environnement. Ce contexte peut influencer considérablement les perceptions des individus et donc les processus d'apprentissage et de construction des connaissances chez ces derniers. C'est ce que défend les tenants du paradigme *socioconstructiviste*, initié par les travaux de Vygotsky (1978), estimant que la connaissance ne peut être réduite à une construction individuelle, car l'individu est influencé par son contexte socioculturel, donnant ainsi à la connaissance un statut de construction sociale.

2.1.4. Le paradigme socioconstructiviste

Dans la plupart des travaux portant sur ce paradigme initié par Vygotsky (1978) (Dubois et Dagau, 1991; McMahon, 1997; Hung, 2001; Kim, 2001), le constructivisme constitue la base du socioconstructivisme. Cela semble assez logique puisque le socioconstructivisme vient enrichir les apports du constructivisme en introduisant une dimension, jusque là négligée par ce dernier : l'influence du contexte social et culturel dans la construction des connaissances. Dès lors, on parle de construction sociale de la connaissance. Pour illustrer le passage entre les deux paradigmes, Hung (2001) résume : *«là où le constructivisme met en avant la*

cognition comme une activité individuelle et 'dans la tête', le social constructivisme (socioconstructivisme) se concentre davantage sur la connaissance socialement construite 'dans le monde' » (p. 283) (traduction personnelle). Cela dit, cet auteur attire notre attention sur le fait que le constructivisme chez Vygostky est marqué par l'appellation « social-constructivisme » car il souligne l'importance de l'interaction avec les autres dans le processus de développement de la connaissance.

En effet, certaines interprétations du courant constructiviste estiment que l'accent n'est pas mis sur les interactions de l'individu avec l'environnement, (ni avec les autres), mais plus sur la façon dont l'esprit l'appréhende et l'interprète pour y faire face. On comprend alors que les orientations sociales du constructivisme cherchent à expliquer le rôle que les interactions sociales jouent dans le développement cognitif, dépassant de ce fait le niveau intra-personnel défendu par les constructivistes, pour examiner le niveau interpersonnel. Autrement dit, la construction de la connaissance, bien qu'elle soit personnelle, s'élabore dans un cadre culturel et social, ce qui revient à dire que l'empreinte des autres est omniprésente.

Ainsi, pour les tenants de cette théorie, l'apprentissage n'est pas un processus purement interne, ni une mise en forme passive du comportement, mais une construction sociale, transmise, selon Vigotsky, par la langue via le discours social (McMahon, 1997; Labédie et Amossé, 2001; Kim, 2001). De ce point de vue, l'apprentissage est largement influencé par le contexte dans lequel il se déroule, car il (l'apprentissage) n'a pas lieu seulement dans la tête de l'apprenant, mais il est également façonné par des forces extérieures (McMahon, 1997; Kim, 2001). Suivant cette logique, l'apprentissage devient significatif lorsque les individus sont engagés dans des activités sociales, en interagissant avec les autres, afin que chacun échange ce qu'il pense avec ce que les autres apportent en termes de connaissances.

Cette perspective de l'apprentissage chez Vygotsky met en lumière un nouveau statut de la connaissance, la donnant à la fois, comme dépendante de l'interprétation subjective (construction) de l'apprenant et le produit de l'interaction avec les autres. Ceci dit, la connaissance serait construite via un double processus, ou plutôt, une confrontation des deux. En effet, et pour mieux expliciter ce phénomène, Labédie et Amossé (2001) rapportent que les travaux de Doise et Mugny (1981) (prolongeant la réflexion de Vigotsky) ont mis en avant le concept de « conflit sociocognitif », estimant que l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions *divergentes*. C'est ce qui déclencherait un premier déséquilibre interindividuel au sein des participants du fait que chaque individu prend conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Et le deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle vient du fait que l'individu reconsidérera

ses propres représentations (une action qui relève de la métacognition¹¹), et celles des autres afin de reconstruire un nouveau savoir (Labédie et Amossé, 2001; Barnier, 2002). En d'autres termes, et selon certains auteurs (Brousseau, Gily et Rivière, *in* Dubois et Dagau, 1991) il y a confrontation entre deux types de connaissances : intra-personnelles (subjectives) et interpersonnelles (objectives). Ces deux formes de connaissances sont envisagées dans un cycle où chacune contribue au renouveau de l'autre : en allant d'une connaissance « subjective » (après interaction) vers une connaissance « objective » (acceptée socialement), qui sera à son tour, intériorisée par l'apprenant afin de construire une nouvelle connaissance subjective.

Ce débat concernant la question de la direction (entre les niveaux individuels et collectifs) permettant la construction de la connaissance, prolonge la réflexion de Vygotsky (1978) qu'il l'a initié au travers de son fameux concept de « *zone of proximal development (ZPD)* » (Zone Proximale de Développement¹²).

Cette ZPD est définie par Vygotsky (1978) comme « *la distance entre le niveau de développement actuel chez l'enfant, tel que l'on peut le déterminer à travers sa capacité à résoudre les problèmes seul et le niveau de développement potentiel, tel que l'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes avec l'assistance d'un adulte ou des pairs plus avancés* » [*in* Mc Mahon, 1997] (*traduction personnelle*)¹³. L'idée développée par Vygotsky (1978) à travers ce concept stipule que cette zone se forme entre la situation où le sujet apprend tout seul à réaliser une fonction et celle où il le fait avec l'aide d'une autre personne. Ceci favorise l'apprentissage en provoquant l'émergence de processus évolutifs d'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences chez l'apprenant. Ainsi, et comme le souligne Barnier (2002), à la distinction entre le niveau de ce que le sujet est capable de réaliser seul et celui qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un

¹¹ La métacognition est un domaine qui regroupe les connaissances introspectives et conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs; les capacités de cet individu à contrôler délibérément et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé. Gombert (1990).

¹² Ceci étant la traduction que l'on rencontre généralement dans la plupart des travaux francophones. Cependant, on trouve chez Barnier (2002) l'expression de « zone de prochain développement » qui nous semble plus cohérente pour appréhender l'idée véhiculée à travers ce concept. D'après nos différentes lectures autour de ce concept, nous avons compris que l'adjectif « prochain » concerne plutôt le « développement » (dans le sens de « développement de *nouveaux* savoirs », donc, des « *prochains* savoirs »), et non la zone dans laquelle il se déroule ce développement.

¹³ Vygotsky defined the ZPD as "the distance between the child's 'actual development level as determined by independent problem solving' and the higher level of 'potential development as determined through problem solving' under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p. 86) (McMahon, , 1997).

adulte ou d'un pair, Vygotsky (1978) ajoute l'idée que l'apprenant saura bientôt faire tout seul ce qu'il parvient actuellement à réaliser avec l'aide des autres.

C'est ainsi, et pour revenir au débat amorcé plus haut, que Vygotsky (1978) a permis de définir une nouvelle articulation entre le développement et l'apprentissage, à travers la direction que prend la connaissance entre les niveaux individuels et collectifs, soutenant l'idée que la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel (Hung 2001; Dubois et Dagau, 1991 ; Labédie et Amossé, 2001 ; Barnier, 2002).

A la lumière de ce que nous venons de voir, et sans vouloir approfondir le débat entre le constructivisme et le socioconstructivisme, on peut conclure qu'en conférant une dimension sociale aux processus cognitifs, le socioconstructiviste considère que le « conflit cognitif » (intra-individuel) défendu par Piaget devrait être appréhendé en prenant en compte le cadre social dans lequel il se situe et qu'il exerce (suite aux interactions avec les autres) inéluctablement une influence sur son mécanisme, ce qui fait que la construction de la connaissance passe par un conflit (plus large) « sociocognitif » faisant de la connaissance une construction sociale et non purement individuelle.

Pour conclure la présentation que nous venons de faire des quatre paradigmes dominants dans l'histoire des théories de l'apprentissage, que l'on peut d'ailleurs présenter sur un continuum vu l'ordre chronologique de leur introduction par leurs initiateurs, on peut constater que les trois derniers paradigmes (cognitivism, constructivism et socioconstructivism) partagent des points en commun, à commencer par le fait qu'ils se différencient sensiblement du béhaviorisme qui s'est limité, dans son approche, aux résultats de l'apprentissage uniquement observables à travers le comportement (sans s'intéresser aux structures mentales qu'il considère comme une boîte noire). En d'autres termes, ce point en commun illustre la volonté des tenants de ces trois paradigmes d'expliquer le fonctionnement des structures mentales, en présentant des didactiques variées qui se suivent, sans que les dernières négligent, ou encore moins, nient les apports de celles qui les précèdent.

Cette articulation n'empêchera pas les divergences, tant au niveau du statut et de la conception de la connaissance, que celui des processus d'apprentissage provoqués, qui par conséquent, se traduisent par la prise en compte de certaines variables pédagogiques.

Pour se rappeler des différentes logiques présentées dans ces théories, le tableau de Hung (2001) (*Summary of theories of learning with examples*)¹⁴ ci-dessous résume de manière très brève les différents principes de ces paradigmes.

Tableau 1. Résumé des théories de l'apprentissage (Hung 2001, p. 283)

Theories	Principles	Examples
Behaviourism	Stimulus and response - Students remember and respond (change in overt behaviour due to conditioning) - Teachers present and provide for practice and feedback	e.g. $8*5 = 40$
Cognitivism	Information transmission and processing - Students remember strategies, rules and patterns - Teachers plan for cognitive learning strategies	e.g. $8*5$ equals $5*8 = 40$; or $n*1=n$
Constructivism	Personal discovery of knowledge – Discover relationships between concepts, e.g. addition and subtraction – Teachers provide instructional context for active and self-regulated students	e.g. $8*5=8+8+8+8+8$
Social constructivism	Learning is a social construction, mediated by different perspectives - Through authentic projects, students discuss and discover meanings, e.g. concept of multiplication - Teachers provide for facilitation and scaffolds among the students	e.g. two job offers; same salary: Option 1: 8 hrs/day for six days/week Option 2: 9 hrs/day for five days/week

2.2. La perspective de l'« apprentissage situé »

Comme nous l'avons avancé, l'approche de l'« apprentissage situé » reprend les principes de la théorie de l'« action située » défendue notamment par Suchman (1987). Il est à noter que cette théorie est également citée sous la dénomination « cognition située » (ce qui concorderait avec la terminologie utilisée en matière d'apprentissage, comme nous pouvons le remarquer dans la présentation précédente). En fait, les deux appellations sont utilisées par les adeptes de cette théorie comme des expressions identiques. Bien que cet usage ne soit pas systématiquement justifié par les auteurs (ça ne semble pas être une préoccupation, en tous cas dans leurs travaux, y compris dans ceux se réclamant de cette théorie), et sans rentrer dans

¹⁴ Nous avons préféré le restituer sous sa forme originale (en anglais).

ce débat qui s'éloigne de la problématique qui nous intéresse ici, nous pensons que c'est dû au fait que les adeptes de cette théorie, notamment les radicaux (Suchman) défendent l'idée que *la cognition se construirait entièrement dans l'action située*, donc la cognition renvoie de facto à l'action située. De son côté, Grison (2004) (dans un renvoi en note de bas de page), nous apporte une information concernant cet usage des deux locutions, ou plutôt, l'évolution de cet usage, en précisant : « à la suite de la publication du numéro de 1993 de *Cognitive Science*, l'habitude d'utiliser « action située » et « cognition située » comme des expressions synonymes s'est répandue, ce qui n'était pas le cas auparavant ». (ibid. p. 28).

2.2.1 Les préceptes de la théorie de l'« action située »

Dans le domaine des sciences cognitives, la théorie de l'« action située » représente une approche plus récente et distincte de l'approche traditionnelle qui est le « traitement symbolique » (cognitivisme) de Vera and Simon (Norman, 1993). Selon cet auteur, la théorie de l'action située, connue également sous le nom de la « cognition située », souligne le rôle de l'environnement, le contexte, le contexte social et culturel, et les situations dans lesquelles les acteurs se retrouvent¹⁵. Dès lors, on peut comprendre qu'elle se présente comme une théorie plus soucieuse et intégratrice de la situation dans l'appréhension des activités des personnes. Cette approche a connu depuis la fin des années 1980 une ampleur bien visible chez beaucoup de théoriciens (Suchman 1987 ; Lave 1988 ; Brown et al, 1989 ; Girin 1990; Vermersch, 1994; Wenger 1998, Theureau, 2001; Journé, 2005; etc.) qui accordent un intérêt grandissant aux concepts de « situation » et de « contexte » dans leurs études sur l'action, sur l'apprentissage et sur les activités humaines de manière générale. Cet engouement pour l'approche située s'est traduit par la consécration et l'édition de numéros spéciaux, aux USA dans « *Cognitive Sciences* » titré : *Cognition in the Head and in the World*, introduit par Norman, 1993) ; et en France, un numéro thématique de la revue « @ctivité », intitulé : « Activité et Action / Cognition Située », sous la direction de P. Salembier, J. Theureau et M. Relieu, 2004)¹⁶.

¹⁵ Dans le débat opposant les partisans de l'approche traditionnelle du traitement symbolique de l'information et celle de l'action située, Norman (1993) résume : « Les partisans de l'action située, au moins dans la caricature, ont tendance à mettre l'accent sur l'importance des influences historiques, les interactions sociales, la culture et l'environnement, et à minimiser l'importance de la cognition interne. Les partisans de l'approche symbolique traditionnelle, du moins dans la caricature, ont tendance à minimiser l'importance de ces facteurs externes, sociaux et historiques, et de souligner l'importance de la cognition interne » (Norman, 1993, p. 4) (*traduction personnelle*).

¹⁶ Ce numéro a pour origine l'organisation d'un atelier de recherche dans le cadre du XXXVIIème congrès de la SELF (Société d'Ergonomie de Langue Française) et qui était consacré à l'influence du courant de

Pour Theureau (2001, 2004), cette théorie s'est *imposée* pour l'analyse de l'activité, plus profondément, elle propose comme *alternative au cognitivisme* (le paradigme de "l'homme comme système de traitement de l'information"), une approche qui fait appel aux autres ressources que sont les caractéristiques matérielles, sociales et culturelles de son environnement.

Un tel attrait pour situer l'action est largement influencé par les travaux de Suchman¹⁷ (1987), qui a mis en avant, entre autres, l'argument qui fait état de l'incomplétude des représentations internes dans la détermination des actions, en estimant que « *les actions humaines sont loin d'être contrôlées et générées de bout en bout par des plans, c'est-à-dire des représentations internes qui spécifieraient intégralement les différentes étapes de leur réalisation ; l'ordre concret de l'action ne peut jamais être déterminé à l'avance* » (Suchman (1987)¹⁸, [in Salembier et al., 2001]. Dès lors, on peut comprendre que l'individu pose sa réflexion en cours d'action sur la situation ou le contexte dans lequel il immerge et non sur des plans d'action préétablis.

D'après Salembier et al. (2001), « *les caractéristiques environnementales de la situation où se déroule l'action peuvent changer à tout moment, pour s'y adapter, les individus ajustent alors de manière ad hoc et improvisée leurs actions aux nouvelles circonstances environnementales* » (ibid., p. 2). Dans une optique similaire, Journé (2005) attribue à la situation ou au contexte le statut de « *ressource cognitive* » pour rendre compte de l'ampleur du rôle que joue la situation en conduisant (obligeant) l'acteur à mobiliser les caractéristiques de cette dernière pour réaliser ses actions.

Ainsi, on est amené à retenir dans le cadre de l'étude de l'action, que la conception de la situation ne peut être réduite à celle d'un facteur passif, mais bien au contraire, une ressource, un ensemble de caractéristiques influençant l'individu dans ses réflexions, en modifiant ses

l'action/cognition située sur la tradition de l'analyse de l'activité en ergonomie. Il rassemble, sous une forme révisée et étendue, une partie des présentations données à cette occasion, complétées par d'autres contributions.

¹⁷ D'après Relieu et al. (2004), la notion d'action située avait une histoire dans la sociologie interactionniste (Mills, 1940 ; Goffman, 1959). Un des grands mérites de Suchman est d'avoir su produire une somme théorique cohérente. On peut dire que c'est cette somme théorique qui a le mieux synthétisé l'hypothèse de l' « action située ».

¹⁸ Dans son travail "*Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*" publié en 1987, le cas étudié est celui de l'interaction avec une photocopieuse Xerox : La machine dit ce qu'il faut faire, et les gens sont censés le faire. Le constat émis par l'auteur stipule que l'utilisateur, loin de suivre une procédure ou un plan, il est toujours en train de réinterpréter la situation sur la base de la situation dynamique, et base ses comportements en fonction de ces interprétations et de leurs évolutions. Il se trouve toujours dans une boucle réciproque d'interprétation, utilisant les instructions pour donner un sens à l'environnement, et l'environnement pour donner un sens aux instructions. La procédure (ou le plan) est seulement un modèle heuristique, un aide-mémoire (Relieu et al., 2004).

plans afin de s'y adapter à tout moment. Ceci dit, la prise en compte du contexte dans la compréhension d'une action semble être un élément incontournable pour cette théorie, car toute action est définie comme située matériellement, culturellement et socialement, et sa réalisation dépend étroitement des circonstances dans lesquelles elle se déroule. D'où l'intérêt d'examiner, au delà de ce qui est suggéré par la pensée cognitive (consistant à l'étude de l'utilisation des plans, de l'application d'une batterie de méthodes rationnelles, standardisées et prédéfinies pour réaliser une tâche), comment l'individu exploite son environnement pour la réalisation de l'activité et comment les plans initiaux sont, reproduits, modifiés ou inventés en cours d'action.

Répondre à ces questionnements nécessite incontestablement une méthode particulière permettant de tenir en compte du caractère *situé* de l'action. De manière assez logique l'influence de ces courants va aller au delà des raisonnements théoriques pour atteindre les approches méthodologiques, où l'inspection et la description du contexte est d'autant important que la description de l'action qui s'y déroule. Ce qui a conduit les auteurs qu'on vient de citer jusqu'ici à se positionner épistémologiquement dans ce courant situationniste qui permet une investigation plus complète de l'activité humaine, et développer divers outils (observation in situ, analyse des conversations, auto-confrontation simple et croisée, entretiens d'explicitation¹⁹, etc.) pour appréhender l'action en situation.

Cependant, il est à préciser que dans la plupart des travaux relevant de l'approche située, l'identification de la « situation » (ou du « contexte »²⁰) n'a pas constitué une unité d'analyse excluant l'action, et comme le souligne Grison (2004) pour les approches postérieures aux courants « classiques » de la cognition située, la question de la définition du contexte ne se pose plus, puisque ces modèles postulent une co-détermination de l'action et de la situation. En effet, dans plusieurs travaux se réclamant de près ou de loin de l'approche situationniste (à l'instar de Lave (1988) étudiant des tailleurs libériens ; Lave et Wenger (1991) s'intéressant aux sages-femmes, etc.; Orr (1996) décrivant les conversations entre deux utilisateurs d'un photocopieur. Ou encore, Vaast, (2002) racontant le déroulement d'une journée dans son laboratoire de recherche, etc.), le contexte où se déroule l'activité faisant l'objet de l'étude, bien qu'il a requis une sérieuse attention en mettant en exergue (généralement en ébauche de l'étude) une description circonstanciée et bien fouillée de la situation en restituant ses

¹⁹ Nous revenons sur certains de ces outils dans le chapitre portant sur la méthodologie.

²⁰ Notons que les termes « contexte » et « situation » sont évoqués dans les travaux parcourus comme des concepts synonymes. Nous les utiliserons donc tout au long de notre thèse comme des notions interchangeables.

moindres détails et spécificités, les empreintes socioculturelles de la situation n'ont pas été écartées ou effacées de cette description, car comme nous l'avons déjà souligné, le contexte n'est pas seulement une affaire d'objets matériels, il est bien marqué par des caractéristiques sociales et culturelles de l'activité humaine qui s'y déroule et qui le façonne en même temps. De ce fait, pour rendre compte d'une situation, on peut par exemple se référer au concept d'« agencement organisationnel » de Girin (1995), désignant un composite de ressources hétérogènes, faites d'objets techniques, d'hommes et de règles de l'action située (Journé, 2005).

En résumé, pour les adeptes de cette théorie, l'action et le contexte apparaissent comme deux variables indissociables car l'appréhension de l'action nécessite l'inventaire des éléments caractérisant la situation qui héberge, quant à l'explication de ladite situation, cela requiert un rappel des actions passées et présentes qui ont amené son paysage à se présenter tel qu'il est au moment ou *a posteriori* du déroulement de l'action.

Ainsi, on vient de présenter les préceptes et les grandes lignes de l'approche de l'action située qui présente, comme nous l'avons déjà annoncé, le socle de la perspective située de l'apprentissage (Brown et al., 1989 ; Chanal, 2000 ; Hung, 2001 ; Grison, 2004 ; Rogalski, 2004 ; etc.). En effet, dans sa présentation remarquable et bien fouillée de l'approche de l'« action située », Grison (2004) rapporte que le **courant de l'« apprentissage situé »** constitue un des courants dissociables de l'action située, aux côtés du courant de l'« **action située** » *originelle* et celui de la « **cognition distribuée** »²¹, estimant que ces trois courants historiques fondamentaux constituant l'origine de la majorité des formes actuelles de l'action située.

2.2.2 Les préceptes de la théorie de l'« apprentissage situé »

Pour rendre compte de la thèse défendue par les adeptes de ce courant et les apports qui en découlent, nous allons structurer cette sous-section en commençant par une rétrospective des travaux précurseurs et les résultats qui y ont été dégagés. Puis, nous développerons les principes de ce courant qui présentent, à notre sens, les caractéristiques essentielles de cette perspective, en abordant le concept de *Legitimate Peripheral Participation* (LPP) de Lave et Wenger (1991) étant donné qu'il est initialement le vecteur de la théorie de la CP. Enfin,

21 Pour plus de détails concernant ces deux courants, cf. B. Grison, 2004 ; « Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition Située ».

nous évoquerons quelques éléments concernant les liens qui pourraient exister entre cette perspective et les paradigmes les plus dominants des théories de l'apprentissage.

2.2.2.1 *Rétrospective des travaux précurseurs de la perspective de l'« apprentissage situé »* : de Cole (1971) à Lave et Wenger (1991).

Dans les travaux que nous avons parcourus à propos de cette perspective, Jean Lave (*Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, 1988) apparaît comme l'auteur pionnier de cette perspective située, voire même la plus radicale si on se réfère à Grison (2004) qui la présente comme auteur « *localiste* » (situationniste) jusqu'au bout. Par ailleurs, d'autres travaux sont régulièrement cités dès qu'il est question d'appuyer des idées situationnistes de l'apprentissage : Il s'agit notamment de Brown, Collins et Duguid (*Situated Cognition and the Culture of Learning*, 1989)²² et Lave et Wenger (*Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, 1991).

D'après certains auteurs (Brown et al., 1989 ; Béguin et Clot, 2004 ; Theureau, 2004 ; Grison, 2004 ; Rogalski, 2004), l'anthropologue J. Lave a déjà amorcé cette vision de l'apprentissage à travers ses travaux interculturels (1984) menés sous l'impulsion des recherches du psychologue Michael Cole dans les années 1960, sur l'« ethnomathématique » et l'effet de l'école²³ sur les formes de raisonnement. Dans ce champ d'étude, certains travaux sont présentés comme des références incontournables de l'approche située de l'apprentissage. Ci-dessous une petite synthèse des travaux les plus évoqués dans ce domaine :

- Cole et al. (1971) ont mené leurs recherches auprès des enfants Kpelle du Libéria, (*les Kpelle sont les « maîtres de la mesure du riz »* disent ces chercheurs). Ils nous informent que ces enfants présentent une capacité de performances arithmétiques surprenantes dans le cadre de la vie quotidienne, en utilisant dans leur méthodes de calcul des *cailloux* comme seul matériau. C'est une méthode étroitement liée à la pratique professionnelle car ces enfants peuvent avoir des difficultés à solutionner un problème scolaire de même niveau.
- Dans une optique similaire Scribner (1984) a observé les méthodes d'inventaire utilisées par les distributeurs de lait d'une compagnie américaine. Elle note que ces laitiers utilisent la représentation conceptuelle des positions des casiers qu'ils doivent remplir ou

22 Dans cet article, et comme le souligne Herrington and Oliver (1995), les auteurs ont exprimé une dette profonde à Jean Lave, dont le travail a contribué à fournir la base de recherche pour la théorie.

23 C'est cet intérêt porté à la scolarité qui fait que cette perspective est parfois citée chez certains comme un travail relevant des recherches sur la didactique.

vider presque comme un *boulier élaboré*. Ainsi, ces professionnels se servent directement des outils issus de leur environnement pour effectuer des calculs très complexes et résoudre des problèmes pratiques.

- En 1985, Carraher et Schliemann se sont intéressés aux enfants vendeurs de rues de Recife (Brésil), où ils constatent de grandes différences dans leurs stratégies de calcul professionnelles et celles utilisées sur les bancs de l'école : les méthodes arithmétiques utilisés pendant leur activité commerciale, sont certes, très spécifiques (moins générales que celles utilisées dans le cadre scolaire), mais elles représentent des heuristiques personnelles parfaitement adéquates à leur activités.
- Miller et Gildea (1987) se sont penchés sur l'enseignement du vocabulaire chez les enfants. Ils observent et décrivent comment les enfants apprennent dans le cadre de la scolarité des mots à partir de définitions du dictionnaire et de phrases modèles. Puis, ils ont comparé cette méthode avec la façon dont le vocabulaire est normalement acquis hors de l'école, dans la vie quotidienne. Le résultat montre que la différence constatée était très significative, à l'avantage de l'appréhension des mots dans le contexte d'une communication ordinaire. Ils désignent ce processus comme extraordinairement rapide et couronné de succès, par contraste à l'appréhension des mots à partir de définitions abstraites et de phrases sorties de leurs contextes habituels (c'est à dire dans le cadre de l'école), qu'ils qualifient d'ailleurs, de lent et généralement infructueux.
- De son côté, Lave a réalisé deux grandes études : la première (1988a) a comme sujet des tailleurs Libériens de l'ethnie Vai, répartis en quatre groupes : scolarisés vs non scolarisés ; experts vs novices. Ils sont confrontés à deux types de problèmes (traitant de calcul des proportions), l'un des deux relève directement de leur pratique professionnelle. Le résultat indiquait que la différence de performance (positive) de la part des individus scolarisés s'enregistrait seulement au niveau des problèmes n'étant pas lié à leur pratique professionnelle. Autrement dit, au niveau de l'exercice renvoyant à leur pratique professionnelle, aucune différence n'a été enregistrée²⁴. La seconde étude (1988b) s'articule autour d'un groupe de *Weight Watchers* dont les participants préparent soigneusement leurs aliments en se basant sur les estimations empiriques de quantités de nourriture à l'aide de récipients alimentaires. A l'instar des résultat précédents, la différence de performance résultant des effets de la scolarité n'a pas été significative.

²⁴ Grison 2004 souligne, toutefois, qu'au niveau des résultats, les données statistiques, incomplètes, ne permettent pas une interprétation univoque.

- Lave et Wenger (1991) sont sortis un peu du cadre de l'arithmétique pour se pencher sur les pratiques des groupes d'alcooliques anonymes, des sages-femmes yucatèques (Mexique), des quartiers-maîtres de la marine US (Navy quartermasters) et des bouchers dans les grandes surfaces. En combinant ces études avec celles effectuées en 1988, les auteurs ont mis au jour le concept de « Legitimate Peripheral Participation (LPP) » (que nous développeront davantage dans les paragraphes qui suivent) pour décrire l'« apprentissage situé » sous un aspect communautaire, en annonçant que *l'apprentissage se déroule dans une « communauté de pratique »²⁵*.

A partir de cette petite synthèse (plus précisément des travaux antérieurs aux années 1990), on note deux points qui attirent notre attention et qui méritent, à notre sens, d'être dégagés :

Premier point : concernant les travaux réalisés, on constate que la démarche méthodologique (globalement commune) mobilisée par les auteurs, consiste à réaliser des études comparatives des pratiques quotidiennes de deux catégories de sujets, répartis en deux échantillons représentatifs: les scolarisés et les non-scolarisés. Ces sujets sont mis (ou observés) face à des problèmes de *nature arithmétique* (excepté l'étude de Miller et Gildea (1987)). Ainsi, on voit bien que le raisonnement arithmétique se présente comme un objet particulièrement présent dans ces études. C'est ce qui explique que Rogalski (2004) déclare à propos de l'émergence de ce courant : « *L'apprentissage situé est d'abord né — schématiquement dit — de la rencontre entre le cadre proposé par la cognition située et des données de recherche sur des pratiques quotidiennes, tout particulièrement dans des domaines usant de connaissances mathématiques élémentaires (essentiellement sur le nombre et l'espace)* » (ibid., p. 110). Toutefois, il faut noter que d'autres travaux, à l'instar du cas Miller et Gildea (1987), Lave et Wenger (1991), Orr (1996) et Wenger (1998) ont contribué à cette réflexion en sortant un peu du cadre des raisonnements mathématiques pour l'appréhender sur des pratiques mobilisées par les sujets dans leurs activités quotidiennes.

Second point : Il s'agit bien évidemment des résultats obtenus tels qu'ils sont annoncés par les auteurs, renvoyant à apprécier l'impact, ou plutôt *la quasi-inexistence*, des acquis de la scolarité sur le raisonnement et le processus d'apprentissage chez les sujets étudiés. En effet, dans le cadre des problèmes faisant référence à la pratique quotidienne, la scolarité ne semble produire aucunement (ou à des degrés faiblement significatifs) des différences positives en

²⁵ C'est là où le terme de CP a été proposé pour la première fois dans la littérature. Toutefois, si on se réfère à Vaast (2002), il a déjà été évoqué par Constant (1987) mais ses préoccupations de recherche sont davantage tournées vers la diffusion à différents niveaux d'innovations technologiques que vers les communautés elles-mêmes.

termes de performance entre les scolarisés et ceux qui ne le sont pas. Sur ce point, Grison (2004) pense que les recherches des tenants de ce courant ont amené à relativiser le caractère «extraterritorial» des situations formées par l'école, jusqu'à penser que cette dernière (l'école) constitue une situation culturelle parmi d'autres²⁶.

On comprend bien qu'au travers de ces résultats, les auteurs veulent montrer les limites de la pratique scolaire en matière de transférabilité des connaissances du cadre de l'école vers celui de la vie quotidienne. Dès lors, il semble légitime de se poser la question autant sur le rôle que jouent les connaissances acquises à l'école dans la vie quotidienne que sur l'efficacité de cette manière d'apprendre. Le chemin suivi par ces interrogations va inéluctablement à contre-sens de la pensée cognitiviste qui stipule, rappelons-le, que la connaissance conceptuelle peut être isolée des situations dans lesquelles l'action se déroule et peut être transférée à d'autres cadres. En outre, on note que les sujets étudiés ici réussissent à résoudre les problèmes liés à leur pratiques quotidiennes, non pas à partir de méthodes générales, mais *en mobilisant des artefacts (les cailloux pour les compteurs de riz Libériens, les bols alimentaires chez les Weight Watchers et les casiers chez les laitiers) spécifiques présents dans le contexte où la pratique se déroule*.

Ainsi, de ces résultats découle la thèse défendue par les adeptes de cette perspective de l'apprentissage situé : les résultats produits lors d'un apprentissage sont difficilement transférables à la résolution de problèmes dans d'autres situations. Autrement dit, il n'existe pas (ou très faiblement) de transfert des connaissances d'une situation à une autre ou d'une discipline scolaire à la vie quotidienne.

Par ailleurs, les travaux prolongeant cette réflexion ont exploré davantage le mécanisme de l'apprentissage situé et les changements (que l'on peut observer chez l'apprenant) qui en résultent, en estimant que le processus d'apprentissage est *de facto* accompagné par un processus d'acculturation.

2.2.2.2 L'apprentissage situé : un double processus d'Apprentissage et d'Acculturation

Comme nous pouvons le constater, plusieurs enseignements à propos de l'apprentissage peuvent être dégagés des diverses études réalisées.

²⁶ Au sujet de l'école et de la méthodologie scolaire, Lave et Wenger (1991) estiment que l'école est avant tout un contexte parmi d'autres, et que ce contexte qu'on prétend propice pour transférer les connaissances est différent de celui où ces connaissances seront utilisées.

Concernant le statut de la connaissance, cette dernière est présentée comme naturellement contextualisée. Ce caractère implique que les activités de la personne et l'environnement participent mutuellement à la construction de la connaissance. Autrement dit, les significations sont considérées comme inséparables de l'interprétation de l'environnement socioculturel dans lequel elles se produisent. Ainsi, la connaissance ne peut être seulement un état mental. Elle est plutôt une *relation d'expérience* avec l'environnement, donc elle n'a pas de sens en dehors de cette relation (Hung et al., 2001).

Pour Brown et al. (1989), il faut renoncer à l'idée que les connaissances sont des entités abstraites et indépendantes, car les constituants de la connaissance indexicalisent le monde et sont indissolublement un produit de l'activité et des contextes dans lesquels ils sont produits. De ce fait, isoler une connaissance de son contexte pour la transférer à une autre situation s'avère difficile. A cet égard, ces auteurs suggèrent « *qu'en ignorant la nature contextualisée de la cognition, l'école échoue dans sa tentative d'assurer un savoir utilisable et solide. Et inversement, nous soutenons que des approches qui ancrent l'apprentissage dans une activité et utilisent consciemment le contexte social et physique, sont plus conformes à ce qui ressort de la recherche à propos de l'acte d'apprendre et de la cognition* » (Brown et al., 1989, p. 2) (*traduction personnelle*).

Par ailleurs, étant donné l'interdépendance entre la connaissance et la situation ou le contexte, le savoir et la connaissance ne peuvent être envisagés comme des concepts statiques. En effet, ils sont fortement influencés par la situation qui change suite à l'évolution des activités, des négociations, des interprétations, etc. C'est ce qui fait que la connaissance se transforme souvent en quelque chose de nouveau, de plus dense. De ce fait, un concept, tout comme la signification d'un mot, est toujours en construction (Brown et al., 1989 ; Wenger, 1998).

L'autre point important soulevé par cette école concerne le concept d'«outil». Bien évidemment, ce dernier ne doit pas être compris seulement comme quelque chose de technique et tangible, mais il renvoie également aux connaissances et savoirs, étant donné qu'on a accepté de les considérer comme à la fois contextualisés et progressivement construits à travers l'évolution du contexte.

Le regard des auteurs sur l'outil traite davantage de la question de son utilisation par les apprenants. Dans cette optique, et comme nous l'avons vu plus haut, cet outil peut être un artefact issu du contexte de l'activité, que l'apprenant s'approprie pour résoudre les problèmes pratiques. C'est ainsi que cette perspective de l'apprentissage porte un intérêt singulier aux artefacts résultant de l'appropriation de la situation par l'apprenant.

Cela explique pourquoi les auteurs (Brown et al., 1989) préfèrent à la simple acquisition de concepts inertes, la construction de savoirs utiles et solides à travers la compréhension et l'utilisation de cet outil. Ils pensent ainsi que les apprenants ne se contentent pas d'acquérir les outils. En participant davantage à son utilisation de manière active, ils construisent une compréhension implicite de plus en plus riche du contexte dans lequel ils les utilisent et des outils eux-mêmes.

Par ailleurs, les auteurs attirent notre attention sur le fait qu'il faut toujours penser la situation (ou contexte) comme étant fortement marquée par les caractéristiques de la communauté dans laquelle l'apprenant évolue. Cela dit, il faut garder à l'esprit que l'appropriation de l'outil par l'apprenant serait fortement influencée par les usages qui relèvent, non pas des méthodes générales, mais de la manière dont les autres praticiens du même groupe²⁷ l'utilise (Brown et al., 1991 ; Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Cette idée nous amène à dire que les auteurs commencent à définir et caractériser davantage ledit contexte, en considérant, en plus des éléments physiques, *l'environnement socioculturel* dans lequel l'apprenant s'immerge. En effet, les auteurs soutiennent que l'apprenant se trouve introduit dans un contexte caractérisé par des pratiques propres aux praticiens, qui ont déjà été confrontés aux situations professionnelles concernées bien avant son arrivée. Ces anciens (qualifié parfois d'experts) ont développé au fil du temps des connaissances, artefacts, savoir-faire, des manières d'échanger et d'interagir, des valeurs, etc., que l'apprenant découvrira au fur et à mesure de son apprentissage. Ainsi, l'attention de ce dernier quant à l'utilisation des outils sera largement tournée vers le savoir-faire déjà construit dans cette communauté, et qui demeurera en construction à travers l'évolution du contexte, notamment avec la participation de l'apprenant aux pratiques de cette communauté.

A l'aune de ce qui est présenté dans les paragraphes précédents, on comprend bien que pour cette école, l'apprentissage significatif n'aura lieu que s'il est incorporé dans le contexte social et physique dans lequel il sera utilisé. Cela explicite clairement que l'accent est mis davantage, non pas sur le processus mental de l'apprenant, mais plutôt sur les caractéristiques du monde qui l'entoure et dans lequel il apprend. Telle est donc la position revendiquée par les initiateurs de ce courant, à l'instar de Lave et Wenger (1991) qui veulent se démarquer des cognitivistes : « *contrairement aux explications conventionnelles présentant l'apprentissage*

²⁷ Notons que dans leur article de 1989, Brown, Collins et Duguid ont utilisé le terme de communauté à plusieurs reprises pour désigner ce groupe.

comme un processus d'internalisation de la connaissance, dans cette perspective, l'apprentissage n'est plus vu comme un processus interne, mais plutôt comme un processus externe et social » (ibid., p. 47) (traduction personnelle).

Cependant, l'immersion dans un contexte fortement marqué par son aspect social (le groupe de praticiens) a des conséquences sur l'apprenant qui dépassent la sphère cognitive de l'apprentissage, car selon ces auteurs (Brown et al., 1989 ; Lave et Wenger, 1991), au fil du temps, l'apprenant sera imprégné de la culture des gens avec qui il interagit. Ce phénomène est favorisé notamment par le *dialogue* et l'*observation* de leurs pratiques (Brown et al., 1989 ; Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1991 ; Fox, 1997 ; Hung et al., 2001). C'est ce qui amène les tenants de cette théorie à estimer qu'il s'agit en réalité d'un *double processus d'apprentissage et d'acculturation*²⁸.

L'acculturation s'explique, selon Brown et al. (1989), par le fait que tout au long de leur vie, les gens, consciemment ou inconsciemment, adoptent les comportements et les systèmes de croyance de nouveaux groupes sociaux. « *Étant donné l'occasion qu'ils ont d'observer le comportement des membres d'une culture et d'exercer in situ, les gens en s'emparent du jargon utilisé, imitent le comportement et commencent progressivement à agir en accord avec leurs normes. Ces pratiques culturelles sont souvent absconses et extrêmement complexes. Cependant, vu qu'ils ont l'occasion de les observer et de les mettre en pratique, les gens les adoptent avec un grand succès* » (Ibid., p.5) (traduction personnelle). Du côté de Lave et Wenger (1991), concernant la problématique de la conscience chez l'apprenant adoptant la norme des gens qui l'entourent, ils estiment que l'apprentissage se déroule plutôt inconsciemment qu'intentionnellement.

Comme on peut le remarquer, cette école accorde une grande importance à l'influence qu'exerce les caractéristiques socioculturelles du contexte de l'apprentissage sur l'apprenant. C'est ce qui explique la volonté de Lave et Wenger (1991) d'identifier davantage ces conditions d'apprentissage, en estimant qu'elles sont réunies dans ce qu'ils appellent une Communauté de Pratique. En s'immergeant dans cette communauté, l'apprenant participe de manière légitime et périphérique aux pratiques des anciens. Ainsi, ils intitulent leur ouvrage (1991) : *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation (LPP)* (apprentissage situé : participation périphérique légitime). Voyons donc quels sont les apports de cette vision à la perspective de l'apprentissage situé.

²⁸ Cela nous éclaire un peu plus à propos du lien qu'entretient la théorie de Wenger avec celle de l'identité (comme nous l'avons vu dans la première section), car il estime que l'identité de l'apprenant évolue suite à l'acculturation qui est une conséquence de l'apprentissage tel qu'il est conceptualisé par cette école.

2.2.2.3 *Le Situated Learning à la lumière du concept de Legitimate Peripheral Participation (LPP) de Lave et Wenger (1991)*

Ici, l'objet n'est pas de faire un résumé du livre des auteurs (1991) étant donné que l'ouvrage développe l'approche située de l'apprentissage dans un premier temps (ce qui correspond à une version plus développée de ce que nous avons présenté plus haut) et offre une ébauche de la théorie des communautés de pratique (CP) qu'on trouve développée davantage par Wenger dans son ouvrage de 1998, et qu'on utilise comme référence dans notre thèse. On se contentera donc d'évoquer quelques éléments qui expliquent le lien étroit entre le Situated Learning et la CP.

Dans cet ouvrage, après avoir exposé le concept de LPP et parlé de la perspective située, les auteurs exposent les cinq études de cas sur les apprentis (les sages-femmes yucatèques, les tailleurs libériens, les US Navy quartermasters, les bouchers et les groupes d'alcooliques anonymes). Puis ils présentent dans la pratique comment l'apprentissage peut être vu comme une « participation périphérique légitime ».

L'idée véhiculée à travers ce concept peut être considérée comme une traduction concrète ou une explicitation du processus d'apprentissage tel qu'il est exposé et défendu par l'école situationniste de l'apprentissage, tout en l'enrichissant d'une dimension communautaire pour mieux préciser les contours dudit contexte. Ce concept réitère donc l'idée que la connaissance existe -et s'acquiert- dans un contexte authentique, et que l'apprentissage, qu'il soit intentionnel ou non, se déroule chez l'apprenti suite à ses interactions sociales et ses collaborations avec les autres professionnels qu'héberge la communauté (*op. cit.*, p. 39).

Pour les auteurs, ce cercle de professionnels pratiquant dans le même contexte et partageant des outils et des connaissances, peut être qualifié de communauté de pratique, dans laquelle le novice s'intègre graduellement en participant aux activités de cette communauté. En somme, ils estiment que l'apprenti intègre une communauté de professionnels en *participant* de manière *légitime* et *périphérique* aux pratiques authentiques des experts (ou anciens) de la communauté.

Notons que la plupart des auteurs évoquant ce concept de LPP reprennent l'expression en intégralité sans chercher à décortiquer ses constituantes. Dans une note en bas de page, Lopez (2001) a annoncé qu'il faut appréhender l'expression comme une seule unité, sans rechercher une définition de chaque terme qui le constitue. Même Lave et Wenger (1991) n'ont pas décortiqué nettement cette expression. Elle est même utilisée de plusieurs manières dans leur ouvrage (1991). Par exemple, dans un chapitre où ils parlent du cas des apprentis sages-

femmes, ils utilisent l'expression²⁹ : « These apprentices are peripheral participants, legitimate participants, and legitimately peripheral to the practice of midwifery » (Lave et Wenger, 1991, p. 68). Toutefois, il faut reconnaître que ces derniers ont généralement bien argumenté et expliqué ce processus pour comprendre à quoi renvoient chacun des termes. Ainsi, et en s'appuyant sur des explications proposées par Atherton (2000) et Thompson (2005), nous pouvons expliquer ces éléments comme suit :

La **Participation** renvoie au fait que les apprentis s'immergent dans le contexte et la pratique, *en maniant* les outils et en *collaborant* avec les autres professionnels pour réaliser l'activité. Ainsi, les nouveaux arrivants participent et s'identifient de plus en plus à la CP. C'est ce contact avec le contexte socioculturel qui permet d'apprendre et d'acquérir des connaissances nécessaires pour réaliser leur activité.

Périphérique : l'existence d'une périphérie au niveau de la CP implique naturellement l'existence d'un centre. Ce terme permet de localiser le positionnement d'un nouveau membre (apprenti) vis-à-vis des autres membres de la communauté : il se trouve à la périphérie de la CP car son centre est réservé aux anciens (experts). L'idée est que les apprenants s'occupent des tâches, bien qu'elles soient indispensables à l'activité (ce qui explique pourquoi ils parlent de contexte et pratiques authentiques), demeurent périphériques par rapport aux tâches substantielles réservées aux membres se trouvant au centre de la CP.

Ainsi, les novices intègrent la CP sur des emplois périphériques, mais peu à peu, ils se voient confier davantage de tâches importantes. Ce faisant, au cours du temps ils se déplacent de la périphérie vers le centre de la CP.

Légitime : cette notion implique la reconnaissance d'un ordre social dont les illégitimes sont exclus. C'est à dire, toutes les parties acceptent la position de « non qualifié » des apprentis comme membres potentiels de la communauté de pratique. C'est cette reconnaissance sociale du statut de l'apprenant qui lui confère la légitimité de participer de manière périphérique aux activités de la CP.

Ainsi, et en combinant les trois termes, on peut dire que l'apprenant est un, participant légitime, légitimement périphérique, donc un participant périphérique. Ce qui nous permet de

²⁹ Nous avons préféré de présenter l'expression originale en anglais. En français, nous pouvons proposer la traduction suivante : « Ces apprentis sont des participants périphériques, des participants légitimes, et légitimement périphérique à la pratique obstétrique ».

comprendre pourquoi Lave et Wenger (1991) utilisent ces différentes expressions pour rendre compte du phénomène d'appartenance d'un apprenant à une CP.

Dans la suite de cet ouvrage, ce processus est illustré à travers les cas étudiés par les auteurs, en décrivant comment les novices (apprentis) acquièrent *graduellement* les connaissances et les compétences suite à ce contact légitime et progressif avec la pratique, permettant le dialogue et l'observation des experts (anciens) dans le contexte des activités quotidiennes (Lave et Wenger, 1991 ; Brown et Duguid, 1991 ; Fox, 1997 ; Hung et al., 2000). On peut citer à titre d'exemple, les apprentis tailleurs libériens qui se voient confier des tâches telles que le repassage ou la réalisation des ourlets (Lave et Wenger 1991, p. 70). Ici, les novices (apprentis) *participent* bien à l'activité des tailleurs professionnels en s'occupant des tâches authentiques (elles ne peuvent être délaissées). Cependant, ces tâches ne sont pas les plus importantes de l'activité et restent *périphériques* par rapport aux tâches qui présentent le cœur du métier. D'un autre côté, les tailleurs confirmés et les apprentis eux-mêmes sont conscients de leurs statuts d'« apprenants ». Etant donné que l'apprentissage se fait en pratiquant avec les autres, donc il est *légitime* qu'ils participent aux tâches périphériques de l'activité. Mais, bien qu'ayant un degré limité de participation et un niveau de responsabilité restreint en raison de son statut de nouveau membre, l'apprenant peut tenir plusieurs rôles simultanément, avec différents degrés d'engagement possibles (Lopez, 2001). C'est ainsi et à travers cette *participation périphérique légitime* que le « Situated Learning » se déroule d'après Lave et Wenger (1991).

Toutefois, les auteurs soulignent que la participation de l'apprenti évolue graduellement de la participation périphérique à la pleine participation (ou la participation centrale), d'où le processus d'acculturation et d'acquisition graduelle des compétences. Pour désigner ce déplacement de la périphérie au centre, les auteurs utilisent le terme « centripète » (*Centripetal*) qui signifie la tendance à un rapprochement du centre. Notons que ce voyage de la périphérie au centre est bien évidemment marqué par des phases problématiques relatives à la fois aux difficultés de l'accès à certaines connaissances et au bizutage qui présentent des rites fréquents dans toute communauté (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Ainsi, graduellement l'apprenant acquiert des connaissances, situées, solides et nécessaires pour réaliser son activité tout en s'emprenant de la culture du groupe, et deviendra ainsi, membre de la communauté à part entière. Il sera donc actif au centre de la communauté, et prêt, à son tour, à accueillir les nouveaux arrivants.

2.2.2.4 Résumé des principes fondamentaux de la perspective de l'apprentissage situé

A partir de ce que nous avons rapporté sur cette conception de l'apprentissage situé, véhiculée notamment par Brown et Duguid (1991) et Lave et Wenger (1991), nous pouvons résumer les principes fondamentaux de cette perspective dans les points suivants :

- La connaissance dépend du contexte socioculturel dans lequel elle prend son sens. Dès lors, les concepts sont considérés comme des outils en perpétuelle construction, ils changent et évoluent suite à l'évolution des activités, des négociations, des interprétations, c'est à dire suite à l'évolution du contexte.
- L'apprentissage est situé, il est permis par *la pratique* qui est ancrée dans le contexte socioculturel de l'activité authentique dans lequel l'apprenant évolue. Ceci dit, nous devons porter un intérêt particulier aux *artefacts* émergents de l'appropriation de la situation par l'apprenant, permise notamment par les interactions sociales et la collaboration. L'utilisation des connaissances et des outils par l'apprenant se dessinera suivant leur utilisation par la communauté de pratique à laquelle il participe.
- L'apprentissage du novice dans sa communauté de pratique se fait de manière graduelle. Il commence par une participation périphérique légitime aux pratiques de la communauté, puis il se déplacera au fil du temps de la périphérie vers le centre de la CP. Lors de ce voyage de la périphérie au centre, le novice acquiert progressivement des connaissances et des compétences, et ce qui permet son acculturation. Dès lors, le *Situated Learning* est considéré comme un processus double : Apprentissage et Acculturation.

Nous venons ainsi, de proposer un résumé autour des grands axes qui nous permettent de comprendre cette perspective telle qu'elle est présentée par ses précurseurs (Brown et al., (1989) et Lave et Wenger (1991)) .

A la lumière de ce que nous avons présenté, on ne peut pas dire aujourd'hui que le Situated Learning se présente comme une théorie au stade embryonnaire car plusieurs auteurs se sont intéressés à cette perspective en essayant d'apporter des éclaircissements, et parfois, ils déclarent même qu'ils s'inscrivent dans ce courant. Concernant l'évolution des recherches dans ce champ, Herrington et Oliver (1995) disent que « *lorsque l'apprentissage situé a été décrit comme un nouveau modèle d'instruction en 1989, ses principaux partisans pensaient que ce n'était que le début, et que le modèle continuera à évoluer et se développer avec de nouvelles recherches* » (ibid., p. 1) (*traduction personnelle*). Bien que les recherches se soient réalisées, cette perspective manque manifestement d'amplifications qui permettrait de l'élever

au rang de paradigme ou d'une théorie dominante. Cela pourrait s'expliquer, à notre sens, soit par le fait qu'elle est souvent présentée comme une branche de la théorie de l'« action située », et de ce fait cette dernière reste la plus dominante, ou bien, et comme nous allons le voir dans ce qui suit, les idées véhiculées par cette école semblent curieusement très proches de la pensée Vygotskienne : le socioconstructivisme.

Suivant donc cette idée, et avant de conclure cette section dédiée aux théories de l'apprentissage et à la perspective de l'apprentissage situé, nous avons pensé pertinent de présenter quelques éléments permettant de positionner cette perspective située par rapport aux paradigmes dominants des théories de l'apprentissage. Bien évidemment il ne s'agit pas de produire une discussion approfondie ou de comparer point par point les postulats de chacune des approches, mais juste de souligner que la perspective située ne s'alimente pas uniquement, comme le prétendent certains auteurs, de l'approche de l'action située, et qu'elle a des antécédents, ou du moins, des points en commun avec certains paradigmes de l'apprentissage, notamment le socioconstructivisme.

2.3 La perspective de l'«apprentissage situé» et le paradigme socioconstructiviste

Jusqu'ici, en parlant de l'essence de cette perspective nous avons soutenu que cette dernière découle directement de l'approche de l'action située. Cependant, et sans renier cette filiation, dans certains travaux (Mc Mahon, 1997 ; Fox, 1997 ; Hung et al., 2001 ; Labédie et al., 2001 ; Alexander et al., 2010, etc.) les auteurs relèvent des antécédents dans d'autres paradigmes dominants des théories de l'apprentissage. En effet, à la lumière des préceptes de l'apprentissage situé, la pensée véhiculée par ce courant ne semble pas radicalement nouvelle, car la pensée Vygotskienne à travers le « socioconstructivisme » a déjà mis en avant des idées proches de celles des situationnistes.

Avant de développer ce point de proximité avec les socioconstructivistes, nous commençons par les rapports entretenus avec les autres paradigmes.

En premier lieu, nous soulignons la distance qui sépare le *Situated Learning* du **cognitivisme**. En effet, tout comme l'approche de l'« action située » de laquelle notre courant reprend beaucoup de principes, le *Situated Learning* se présente à l'extrême opposé de la pensée cognitiviste voire même une critique à leur égard, que ce soit au niveau du statut de la connaissance et du modèle de son transfert qu'à celui concernant l'angle sous lequel l'apprentissage est analysé. De leur côté, les cognitivistes ne sont pas restés insensibles à cette

critique de leur modèle, et leur réponse est apportée notamment par Anderson, Simon et Reder (1996)³⁰ qui qualifient cette perspective située d'interprétation « excessive » du constructivisme, en apportant des contre-exemples issus même du domaine de l'enseignement des mathématiques, où le transfert des connaissances a fait ses preuves dans la vie quotidienne. Ce contre exemple a trouvé échos chez certains auteurs, à l'instar de Grisons (2004) qui rapporte que des « *études récentes montrent bien qu'un transfert au moins partiel de procédures de raisonnement entre deux domaines de connaissances limitrophes, sans « régression » au niveau du novice, peut exister* ».

Par rapport au **behaviorisme**, bien que ce modèle soit généralement délaissé, et que les adeptes du Situated Learning n'y font pas référence, il se trouve que l'observation de l'aspect externe de l'apprentissage est un point partagé par les deux courants, notamment, et d'après Wenger (1998), dans les cas où il est impossible d'aborder les questions de signification sociales tels les automatismes et les dysfonctionnements graves. Quant aux différences, elles sont bel et bien nombreuses. A notre sens, la plus radicale concerne le statut de la connaissance chez les behavioristes qui se battent pour son indépendance du contexte (McMahon, 1997; Basque et al., 1998), alors que ce contexte semble être le cœur de la pensée situationniste.

Avec le **constructivisme** de Piaget, le Situated Learning partage un point commun très important. Il s'agit de la place accordée à *la situation comme source d'apprentissage*. C'est à dire, l'accent autour de son interprétation et son appropriation par l'apprenant pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté. Toutefois, la dimension socioculturelle de la situation est négligée par les cognitivistes. Or, cet aspect est largement dominant chez les situationnistes dans leur conception dans la définition du contexte lui-même et de l'apprentissage (et l'acculturation) qui s'y déroule.

Enfin, le **socioconstructivisme** qui vient enrichir, comme nous l'avons déjà souligné dans le paragraphe traitant de ce paradigme, les apports du constructivisme en introduisant l'influence

³⁰ Cette opposition a donné naissance à une polémique et des échanges entre ces deux écoles, notamment via Greeno (1998) qui répond à Anderson et al. (1996). Pour plus de détails concernant ce débat, cf. J. Rogalski (2004) : La didactique professionnelle: une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1 (2), 103-120. Voir aussi l'article de S. Fox (1997): Situated Learning Theory Versus Traditional Cognitive Learning Theory : Why Management Education Should Not Ignore Management Learning. *Systems Practice*, Vol. 10, No. 6.

du contexte social et culturel dans la construction des connaissances, semble très proche de la perspective de l'apprentissage situé.

En effet, la marque Vygotskienne du constructivisme se dénote par l'importance de la dimension sociale dans la construction des connaissances, d'où l'appellation « social-constructivisme ». C'est un point qui concorde parfaitement avec la vision de Situated Learning étant donné que les adeptes de cette perspective voient dans l'apprentissage à la fois une construction sociale de la connaissance et un processus d'acculturation, résultant de l'influence des praticiens experts accueillant l'apprenant dans leur communauté.

Ces similitudes s'étendent à d'autres dimensions de l'apprentissage tel qu'il est vu par ces deux courants. On peut relever chez les situationnistes, au moins, deux aspects de ce processus permettant d'élucider ces similitudes. Il s'agit du caractère progressif de l'apprentissage (LPP) et le passage des connaissances du collectif vers l'individuel. Ces deux éléments nous rappellent le concept de la Zone Proximale de Développement (ZDP) de Vygotsky.

En effet, la LPP appréhende l'acquisition graduelle de la connaissance suite au déplacement de l'apprenant de la périphérie vers le centre de la CP lui permettant d'être un expert à son tour. Ce qui peut être l'équivalent de la *zone de prochain développement* où l'apprenant réussira à réaliser tout seul, ce qui auparavant nécessitait l'appui d'autrui.

Quant à la nature des connaissances et des outils que l'apprenant acquiert graduellement, les tenants du Situated Learning insistent sur le fait qu'elle dépend de l'usage qui en est fait par les experts de la communauté qui accueille l'apprenant. Cela revient à dire que la transmission du savoir prend la direction partant du collectif vers l'individuel, et c'est exactement ce qu'a soutenu Vygotsky dans son approche.

Toujours au sujet de cette comparaison, Hung et al. (2001), ont rapporté dans une article intitulé « Cognition Située, la pensée Vygotskienne et l'apprentissage selon la perspective des CP »³¹, des éléments partagés par les deux courants, en présentant entre autres, le terme de CP comme l'équivalent de la ZPD de Vygotsky (1978). Dans cet article, les auteurs ont relevé plusieurs idées partagées par les deux écoles, notamment celles relatives à la conception du contexte et la construction conjointe des pratiques culturelles. Ils ont rappelé également que l'identification de la communauté (telle qu'elle est présentée notamment par Wenger (1998)) se fait à partir de ses activités, ses pratiques et outils, ses valeurs culturelles et sociales, etc., ce qui présentent, selon les auteurs, les éléments qui caractérisent également la ZPD.

³¹ Situated Cognition, Vygotskian Thought and Learning from the Communities of Practice Perspective.

Par ailleurs, du côté des autres auteurs (McMahon, 1997 ; Fox, 1997 ; Labédie et Amossé, 2001 ; Kim, 2001 ; Alexander et al., 2010 ; Basque et al., 1998, etc.), le rapprochement entre le Situated Learning et le socioconstructivisme est manifestement bien visible dans leurs travaux. En effet, en abordant cette vision de l'apprentissage, ils utilisent à plusieurs reprises ces deux concepts *en couple*, à croire qu'il s'agissait d'une seule et même école. Dans une optique similaire, Lopez (2001) a soulevé dans un article ce positionnement *problématique* de certains chercheurs (dans le domaine de l'enseignement) qui déclarent s'inscrire tantôt de l'approche socioconstructiviste, tantôt de l'apprentissage situé, sans qu'une nuance soit portée dans l'utilisation de ces deux approches respectives.

Du côté des pionniers de Situated Learning, Brown et al. (1989) ont annoncé clairement que leur travail est basé sur les travaux de certains grands penseurs, incluant ceux de Vygotsky. Toutefois, aucune discussion n'a été développée sur la proximité de leurs idées respectives. Dans les travaux de Lave et Wenger (1991) et Wenger (1998), la référence à Vygotsky nous semble timide dans le sens où ils se contentent de rappeler quelques-uns de ses principes concernant l'engagement dans l'activité sociale comme fondement des fonctions cognitives.

Toutefois, il est à souligner que dans les travaux de Brown et al (1989), McMahon (1997), Hung (1999), Grison (2004), Lopez (2001), Rogalski (2004), les auteurs voient dans le Situated Learning un prolongement de la pensée Vygotskienne. À titre d'exemple, on peut citer Lopez (2001) qui estime que le Situated Learning vient enrichir le modèle socioconstructiviste en introduisant le plan communautaire, outre les plans individuels et interpersonnels déjà présents chez Vygotsky. Concernant cette remarque, nous pensons que l'enrichissement à travers l'introduction de la CP serait plus substantiel si on considère la CP comme un concept apportant des précisions illustrant le contexte, dans le sens où Brown et al. (1989) et Lave et Wenger (1991), utilisent le terme de la CP pour *qualifier et délimiter les contours du contexte où l'apprentissage a lieu*.

Quant aux différences qui pourraient exister entre les deux courants, et étant donné le nombre important de similitudes, il est très rare de trouver, dans les travaux parcourus jusqu'ici, des éléments significatifs sur ce sujet. Néanmoins, on peut citer l'idée de Rogalski (2004) qui, souhaitant pointer la distinction entre les deux courants, estime que la différence entre Wenger et Vygotsky se trouve au niveau de l'unité d'analyse, observée chez le premier auteur dans le sous-système: « communauté » / « acteur individuel », déniaient la pertinence de

considérer une cognition individuelle, ce qui va à l'encontre de la pensée Piagétienne et Vygotskienne où l'unité concernée est l'individu psychologique (ibid., p. 104).

Cette idée nous interpelle particulièrement car, en partie, nous sommes d'accord avec l'auteur pour considérer que les situationnistes mettent l'accent sur l'« individu social », que l'on peut donc distinguer de l'« individu psychologique », cependant, il faut garder en tête que ce dernier n'a pas été examiné par Vygotsky isolément de la société dans laquelle il évolue. D'ailleurs, il est à rappeler que c'est cet aspect qui sépare les réflexions de Vygotsky de celles de Piaget.

Mais notre réflexion se centre davantage sur le processus psychologique de l'apprentissage en termes de « conscience ». L'idée, est que chez les adeptes du socioconstructivisme et contrairement aux situationnistes, la dimension constructiviste est très présente dans le processus cognitif de l'apprenant, et ce, notamment dans la phase relevant de la *métacognition*, qui consiste, dans le déclenchement d'un déséquilibre de nature *intra-individuelle*, stipulant que l'individu, *de manière consciente*, reconsidère ses propres représentations et celles des autres afin de reconstruire un nouveau savoir. Or dans la vision de Lave, la rétrospection chez l'apprenant n'est pas vraiment mise en avant car elle estime que l'apprentissage se déroule généralement de *manière inconsciente*. C'est cette « conscience » ou son absence qui, à notre avis, marque une différence fondamentale entre le Situated Learning tel qu'il est présenté par ses précurseurs et le socioconstructivisme initié par Vygotsky.

Ainsi, nous venons de présenter quelques éléments permettant de clarifier le positionnement de Situated Learning par rapport aux paradigmes dominants dans les théories de l'apprentissage, où nous avons pu considérer l'écart qu'il entretient, sensiblement, avec les trois premiers (le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme). Quant à sa position vis-à-vis du socioconstructivisme, il semble qu'à défaut de trouver des différences solides (ce qui constitue, à notre sens, un objet de recherche stimulant et qui mérite d'être approfondi), les avis des auteurs convergent vers l'idée que le Situated Learning s'inscrit bien dans le prolongement de la pensée Vygotskienne, en l'enrichissant avec des apports relatifs au contexte, notamment via le terme de CP.

Enfin, nous souhaitons souligner qu'après diverses lectures à propos de ces deux courants, nous avons remarqué également que sans que ça soit vraiment explicite, les auteurs présentent