

DOMENICO MASCIOTRA et DENISE MOREL
Avec la collaboration de Guy Mathieu

APPRENDRE PAR L'EXPÉRIENCE ACTIVE ET SITUÉE

La méthode ASCAR

A
C
T
I
O
N

S
I
T
U
A
T
I
O
N

C
O
N
N
A
I
S
S
A
N
C
E

A
T
T
I
T
U
D
E

R
E
S
S
O
U
R
C
E



Presses de l'Université du Québec

**APPRENDRE
PAR L'EXPÉRIENCE
ACTIVE ET SITUÉE**

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418-657-4399 • Télécopieur : 418-657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone : 450-434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

SODIS
128, av. du Maréchal
de Lattre de Tassigny
77403 Lagny
France
Tél. : 01 60 07 82 99

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique
Tél. : 02 7366847

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse
Tél. : 22 960.95.32



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

APPRENDRE PAR L'EXPÉRIENCE ACTIVE ET SITUÉE

La méthode ASCAR

DOMENICO MASCIOTRA et DENISE MOREL
Avec la collaboration de Guy Mathieu

2011



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Masciotra, Dominique, 1947-

Apprendre par l'expérience active et située: la méthode ASCAR

ISBN 978-2-7605-2669-3

1. Apprentissage expérientiel. 2. Éducation des adultes. 3. Apprentissage contextualisé.
4. Éducation de base. 5. Langage et langues - Étude et enseignement. 6. Mathématiques -
Étude et enseignement. I. Morel, Denise, 1946- . II. Mathieu, Guy, 1963- . III. Titre.

LB1027.23.M37 2010 370.15'23 C2010-941987-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada
pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Intérieur

Mise en pages: INFOSCAN COLLETTE-QUÉBEC

Couverture

Conception: RICHARD HODGSON

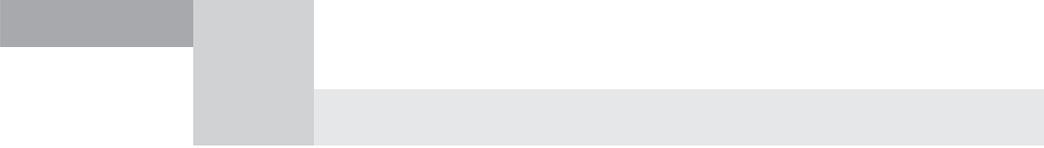
1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2011 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2011 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2011

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Remerciements

Nos remerciements au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC), qui nous a permis de participer depuis 2003 aux travaux d'élaboration du Programme de la formation de base commune et qui nous a soutenus dans la production de cet ouvrage. Mille mercis à toutes les rédactrices et les rédacteurs de programmes que nous avons accompagnés ainsi qu'à l'ensemble des autres intervenants qui ont participé aux travaux d'élaboration du Programme de la formation commune des adultes et qui ont grandement inspiré le contenu de cet ouvrage.

Nos remerciements particuliers à Fidèle Medzo, responsable de la formation de base commune (MELS-DEAAC), pour son appui indéfectible et ses conseils judicieux. Merci aussi à Isabelle Nizet, consultante en éducation, qui nous a donné des avis critiques utiles lors des premières versions du présent ouvrage. Merci également à Richard Coulombe, conseiller pédagogique de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, de nous avoir reçus et conseillés sur la perspective située dans l'enseignement des mathématiques et la construction des situations d'apprentissage en mathématiques.

Nos remerciements aux membres de l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ) et de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal (CUDC – UQAM), en particulier à son titulaire Philippe Jonnaert: les diverses activités auxquelles nous avons participé ont grandement alimenté la perspective développée dans cet ouvrage.

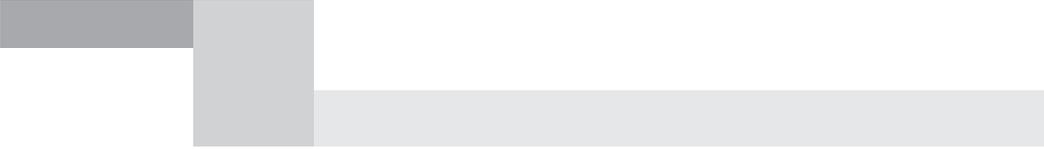


Table des matières

Remerciements	VII
Introduction	1
CHAPITRE 1	
L'expérience: la clé d'un renouveau pédagogique	5
La place de l'expérience en éducation.....	10
L'école et la vie.....	11
Expérience et agir compétent.....	12
Personne, action et situation	16
Place de l'expérience dans l'apprentissage.....	19
Savoir et connaissance expérientielle.....	25
Annexe.....	28
CHAPITRE 2	
Profil ASCAR d'un enseignant d'expérience	29
Action	30
Situation	33
Connaissance	33
Attitude	35
Ressource.....	36

Fonctionnement de l'ASCAR dans une intervention éducative.....	39
Reportage: Saisir les situations propices à une éducation à la fois au mieux-être personnel et au mieux-vivre ensemble.....	40
Les composantes ASCAR de l'expérience dans ce reportage.....	48
Conclusion	49
CHAPITRE 3	
Méthode ASCAR: construire des outils pédagogiques	51
Des programmes ASCAR.....	55
Rejoindre l'expérience des apprenants	55
Des situations de recherche de logement.....	57
Un exemple d'ASCAR en recherche de logement.....	62
Des principes d'action à développer.....	67
Principe d'action 1 : savoir se situer	68
Principe d'action 2 : savoir se positionner	69
Principe d'action 3 : savoir transformer la situation.....	69
Principe d'action 4 : savoir se disposer en situation.....	69
Principe d'action 5 : savoir prendre un recul réflexif	70
Conclusion	73
CHAPITRE 4	
L'apprentissage d'une langue par l'expérience située	75
L'apprentissage de la langue en milieu naturel :	
la recherche active de sens.....	75
La langue orale	76
La langue écrite	77
L'apprentissage de la langue en milieu formel: l'obsession des savoirs.....	77
La continuité de l'expérience située.....	81
L'ASCAR de l'expérience située en langue.....	83
Conséquences pédagogiques: critères d'authenticité et de signifiante.....	85
Actions.....	85
Situations	89
Connaissances.....	90
Attitudes	91
Ressources	92
Les buts de l'enseignement d'une langue.....	93
Conclusion	94

CHAPITRE 5

Un scénario d'apprentissage et d'évaluation en langue: l'exemple d'une activité de recherche de logement	95
Clientèle visée	98
Choix des actions de recherche de logement pour développer des actions langagières	98
Le déroulement des activités d'apprentissage.....	100
Recherche d'un logement	100
Synthèse des apprentissages visés dans le scénario d'apprentissage <i>Recherche d'un logement</i>	114
Évaluation des apprentissages : quelques principes.....	115
Actions globales.....	116
Actions langagières	116
Situation	117
Connaissances.....	117
Attitudes	118
Ressources	119
Des outils d'évaluation	120

CHAPITRE 6

Place des mathématiques dans les composantes ASCAR de l'expérience	125
Des mathématiques situées.....	126
Connaissances mathématiques pour l'enseignement.....	130
L'enseignement traditionnel des mathématiques.....	133
Les buts d'un enseignement des mathématiques	134

CHAPITRE 7

Un scénario d'apprentissage et d'évaluation en mathématiques situé dans un ASCAR: exercice du droit de vote	137
ASCAR de l'exercice du droit de vote	138
Des exemples de situations d'exercice du droit de vote.....	146
Scénario d'apprentissage en mathématiques : réalisation d'un mini-sondage électoral.....	147
Clientèle visée	148
Six activités d'apprentissage.....	148
Évaluation des apprentissages : quelques principes.....	156
Actions globales.....	157
Actions mathématiques	157
Situation	158
Connaissances.....	158

Attitudes	159
Ressources	160
Des outils d'évaluation	161
Conclusion	167
Bibliographie	169



Introduction

Certaines réformes contemporaines – au Québec on utilise le terme *renouveau pédagogique* – proposent des curriculums dont les contenus des programmes d'études sont organisés à l'intérieur de familles ou de classes de situations (Masciotra, 2006; MELS, 2007; Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009). La finalité de ces réformes est de développer l'autonomie des apprenants dans l'exercice des rôles qui sont attendus d'eux, en situation de vie réelle, en leur permettant de développer des actions, des connaissances et des attitudes plus adaptatives et surtout mieux ancrées dans les contextes de la vie courante. Afin de favoriser davantage des apprentissages qui se révèlent viables dans la vie courante, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec a approuvé les premiers programmes d'études élaborés dans cette perspective (MELS, 2007) en formation générale des adultes. Ces programmes portent le nom de formation de base commune et s'adressent aux adultes inscrits aux huit premières années de scolarité. Le présent ouvrage s'inspire largement de ces travaux. Des curriculums s'inscrivant dans une perspective située sont également en cours d'élaboration au Niger et à Madagascar. Divers travaux ont été publiés pour soutenir et baliser le développement de ces curriculums (Masciotra, Medzo et Jonnaert, 2010; Masciotra et Medzo, 2009; Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009; Ettayebi, Opertti et Jonnaert, 2008; Lafortune, Ettayebi et Jonnaert, 2007). Cependant, encore peu de travaux concernent la mise en œuvre de ces programmes dans la salle de classe. Le présent ouvrage vise à apporter des précisions sur les fondements théoriques d'une pédagogie visant cette mise en œuvre.

La perspective théorique développée fait de l'expérience *active* le concept clé de tout renouveau pédagogique: c'est la *perspective de l'expérience située*. Un profil de l'enseignant d'expérience s'inscrivant dans cette perspective est développé au chapitre 2. Puis, une méthodologie de construction des scénarios d'enseignement et d'apprentissage est proposée. Ensuite, les fondements théoriques de l'expérience située sont explicités dans les domaines de l'enseignement de la langue et des mathématiques. Enfin, des exemples de scénarios d'apprentissage et d'évaluation sont développés pour chacun des deux domaines.

L'accent est donc mis sur l'expérience. La raison de ce choix est que l'expérience *active* – l'expérience qu'on fait par contraste avec celle qu'on subit – est le moteur du développement d'une personne et de ses actions, ses connaissances, ses attitudes... bref de toutes ses dimensions (Masciotra, 2010). Pour une personne, aucune situation, aucun contexte, aucune connaissance, aucune tâche, aucune activité, aucune relation, aucun problème, aucun défi, aucun apprentissage et ainsi de suite ne peut prendre sens en dehors de l'expérience qu'elle est en mesure d'actualiser dans le moment présent et le lieu où elle se trouve. En s'actualisant, l'expérience s'exerce, s'élargit et s'enrichit dans et par l'action en situation. Tout ce qu'une personne apprend, construit, génère, développe ou vit, se conserve dans et par cette expérience. Tout projet d'activité dans lequel une personne s'engage démarre par l'actualisation de son expérience. Cela s'avère pour un enfant en scolarisation obligatoire aussi bien que pour un adulte en formation. Telle est la perspective théorique développée dans cet ouvrage.



Le chapitre 1 développe les fondements théoriques de l'expérience comme clé d'un renouveau pédagogique. Cette critique est déjà acceptée par tous: l'école cherche à préparer à la vie en se centrant sur l'enseignement de savoirs déconnectés de la vie. Il s'ensuit des pratiques impliquant que ce qui est appris à l'école sert peu dans la vie et ce qui est appris par l'expérience de la vie sert peu dans l'enseignement et l'apprentissage scolaires. Un fossé s'est donc installé entre l'école et la vie. Comme le suggère Dewey, l'école devrait moins s'occuper de préparer à la vie et lui ressembler davantage. La mission de l'école devrait être de développer des agir compétents fondés sur l'expérience de la vie. Dans cette perspective, l'agir compétent se définit comme un système d'actions qui opère dans un champ d'expérience en étant guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé par des ressources sociales. Dans ce champ d'expérience, l'agir compétent pourvoie une personne d'une efficacité adaptative pour exercer des activités, réaliser des projets ou remplir des rôles sociaux ainsi que pour faire face à des situations, des obstacles, des problèmes et des défis. Le développement d'un agir compétent commence

par l'actualisation de l'expérience antérieure et progresse par la construction d'actions, de connaissances nouvelles ou renouvelées et le développement d'attitudes positives.

Le chapitre 2 esquisse un profil de l'enseignant expérimenté ou compétent. Les cinq composantes principales de l'expérience – action, situation, connaissance, attitude et ressource – servent à l'élaboration de ce profil. Ces composantes s'intègrent indissociablement dans un tout unique: le système ASCAR de l'expérience. L'acronyme ASCAR est formé de la première lettre de chacune des cinq composantes. Devenir un enseignant compétent, c'est développer un ASCAR éprouvé dans le champ d'expérience que constitue la salle de classe et plus largement l'école. Un enseignant compétent dispose d'un système d'actions qui lui permet de réaliser efficacement quatre catégories d'actions: planification de cours, intervention en salle de classe, évaluation des apprentissages et réalisation de tâches connexes. Ce système d'actions opère et se développe dans la dynamique d'une salle de classe et plus largement dans la dynamique d'une école ou d'un centre de formation. Il s'appuie sur une grande diversité de connaissances pédagogiques, didactiques, de connaissances des élèves, du programme de formation, de la culture scolaire et ainsi de suite. De plus, le système d'actions est canalisé par des attitudes positives telles l'empathie, l'écoute, la disponibilité, le sens éthique et la passion du métier. Enfin, ce système s'appuie sur des ressources matérielles (p. ex., tableau, ordinateur, manuels) et des ressources sociales (élèves, collègues, autres intervenants).

Le chapitre 3 propose une méthode ASCAR pour la construction des outils pédagogiques destinés à développer des agir compétents dans des activités situées (p. ex., planification d'un repas, achat d'un ensemble d'électroménagers, planification du budget familial, entretien de son logement, exercice du droit de vote, etc.). Le chapitre prend pour exemple une activité de recherche de logement. Les réponses sont intégrées dans une matrice ASCAR de recherche de logement qui peut servir ensuite à construire des scénarios d'apprentissage dans divers programmes d'études. Cette matrice permet d'explicitier l'agir compétent dans son exercice autant que dans son processus de développement. La réflexivité propre à un agir est largement illustrée. Plusieurs outils pédagogiques sont proposés.

Le chapitre 4 explicite les fondements théoriques de l'apprentissage d'une langue par l'expérience située. La question générale suivante est étudiée: *Quels principes pédagogiques guident l'enseignement d'une langue selon une approche de l'expérience située?* Plus particulièrement, l'enseignement d'une langue en milieu scolaire permet-il aux apprenants d'élargir et d'enrichir leur expérience globale (ou générale) de la langue en milieu naturel, ou au contraire, crée-t-il une rupture artificielle entre les activités scolaires et les activités situées de la vie quotidienne? Comment assurer une continuité dans l'expérience langagière des adultes qui favoriserait son développement tout au long de la vie? Des

éléments de réponse à ces questions se dégagent d'une analyse des composantes ASCAR de l'expérience langagière s'inscrivant dans l'expérience globale d'une personne.

Le chapitre 5 présente un scénario d'apprentissage et d'évaluation dans un programme de langue, selon la méthode ASCAR développée au chapitre 3 et la matrice ASCAR en recherche de logement qui y est illustrée. Divers programmes d'études peuvent tous contribuer au développement d'une expérience globale en recherche de logement. Cette expérience globale peut se différencier en expérience langagière, expérience mathématique, expérience informatique, expérience en consommation et ainsi de suite. Ces expériences sont toutes partielles et seule leur intégration dans l'expérience globale de la personne permet à celle-ci d'exercer une recherche compétente. Il va sans dire que le développement d'une recherche compétente peut difficilement être réalisé à l'intérieur d'une seule discipline. Dans ce chapitre, seule l'expérience langagière en recherche de logement est concernée. Cette expérience spécifique contribue au développement d'une recherche compétente de logement. Le scénario d'apprentissage comprend une séquence de huit activités d'apprentissage. Après avoir précisé ces activités dans divers tableaux, quelques principes concernant l'évaluation des apprentissages sont explicités. Enfin, des outils d'évaluation des apprentissages sont proposés.

La mission de l'école traditionnelle est de transmettre des savoirs : certains savoirs ont plus d'importance que d'autres, notamment les savoirs mathématiques et les savoirs scientifiques – savoirs des sciences dites « dures » ou « exactes ». L'enseignement des sciences – et des mathématiques – prétend souvent transmettre des « connaissances objectives, universelles et fondamentales » (Astolfi, 2005, p. 70). Cette vision de l'enseignement des mathématiques est questionnée dans le chapitre 6, qui examine la place des mathématiques dans des activités situées et dans les activités d'enseignement-apprentissage. Les connaissances mathématiques d'une personne sont analysées à l'intérieur de l'actualisation de l'expérience globale de la personne engagée dans une activité située. La conception des mathématiques est également traitée à la lumière des perspectives de la cognition située, des ethnomathématiques et bien sûr des composantes ASCAR de l'expérience située. Le chapitre conclut avec la question *Pourquoi apprendre les mathématiques ?* et y répond avec le titre d'un ouvrage, *Pour mieux vivre et travailler dans notre monde* (Maaß et Schlöglmann, 2004).

Le chapitre 7 présente un exemple de tableau ASCAR concernant l'exercice du droit de vote et illustre comment il peut être transposé dans des programmes de langue et de mathématiques. À la base d'une transposition de cet ASCAR dans un programme de mathématiques, un scénario d'apprentissage des statistiques liées aux sondages électoraux est construit. Des exemples de situations de vie plausibles d'adultes faisant face à des sondages sont aussi fournis. Enfin, des outils d'évaluation des apprentissages sont proposés.

L'expérience

La clé d'un nouveau pédagogique

À la fin d'un cours de mathématiques, Raymond va voir Richard, son enseignant, et lui dit :

- *Bonjour Monsieur ! Vous savez, je mets beaucoup d'effort à essayer de comprendre les notions de géométrie. J'espère que je ne travaille pas pour rien. À quoi cela va-t-il me servir dans la vie ?*

Richard ne réagit pas tout de suite. Après quelques secondes, il demande à Raymond :

- *Quel est ton loisir préféré ?*
- *J'aime beaucoup jouer au billard, répond Raymond. Beaucoup de mes amis jouent au billard.*
- *Tu sais, Raymond, le jeu du billard comporte beaucoup d'éléments de géométrie.*
- *Ah, oui ! C'est intéressant. Pouvez-vous m'expliquer ?*

Depuis, Raymond cherche à tout intégrer ce qu'il apprend en géométrie dans son activité préférée, le billard. Avec le temps, son expérience du billard s'est enrichie de connaissances géométriques. Il a même élargi son expérience du billard, car ses nouvelles connaissances ont modifié sensiblement sa vision du jeu. Il ne pense plus ses coups de la même façon, il a amélioré sa lecture de la table, il est plus précis dans ses coups et il prend, pour ainsi dire, des décisions fondées, entre autres, sur la prise en compte de paramètres géométriques. Ses

nouvelles connaissances sont très significatives, bien qu'il se soit rendu compte que le tapis d'une table de billard n'est pas une surface parfaitement plane, que les bandes de la table ne sont pas véritablement en ligne droite, que la trajectoire des boules dépend aussi de la vitesse et de la qualité du tapis et ainsi de suite. À ce propos, Richard lui dit :

- *Il y a une différence entre le savoir géométrique et la connaissance géométrique. Le savoir géométrique n'existe que dans l'idéal géométrique. C'est le savoir des géomètres. Dans la vie, lorsqu'on adapte ces savoirs, ils deviennent des connaissances géométriques. Celles-ci sont adaptées à l'activité et aux situations de la vie. Par exemple, dans ton cas, tu adaptes ce que tu apprends en classe dans ta pratique du billard. Ce sont des connaissances parce que tu les intègres dans ton expérience du jeu. C'est dans ton expérience du billard qu'elles deviennent significatives. Et grâce à ton expérience, tu t'es vite rendu compte que même les meilleures tables de billard ne sont pas parfaites au plan géométrique. Comme tu peux le voir, il y a une grande différence entre le savoir géométrique pur, qui est décontextualisé, qui n'est vrai qu'en géométrie, et la connaissance géométrique, qui est appliquée et fondée sur ton expérience du billard.*

Surpris de ce qu'il entend, Raymond demande :

- *Est-ce que cela veut dire que les connaissances, ce n'est pas bon ? Que seuls les savoirs sont parfaits ?*
- *Non, non ! Dans la vie, ce sont les connaissances qui fonctionnent, pas les savoirs. Ces derniers n'intéressent vraiment que les géomètres ou ceux qui veulent le devenir. Mais, tu vois, un géomètre qui ne sait pas jouer au billard n'a pas des connaissances géométriques identiques à celles que tu as. Ses connaissances sont plus expertes, plus développées dans le domaine de la géométrie, mais il ne peut transférer ses savoirs au billard sans d'abord développer une expérience au billard. Ses connaissances sont trop générales, trop théoriques, trop décontextualisées en regard des situations de billard. Par exemple, il va faire comme le débutant qui, lorsqu'il frappe une boule, ne se sait pas donner une trajectoire droite au mouvement de la queue de billard : il va la faire zigzaguer et son coup ne sera donc pas précis. D'ailleurs, même les meilleurs joueurs ne peuvent pas obtenir un mouvement parfaitement droit. Ils ne recherchent que la pseudo-droite optimale. Tu sais, je m'y connais aussi un peu à ce jeu.*
- *Mais alors, demande Raymond étonné et perplexe, que doit-on apprendre, les savoirs géométriques purs ou les connaissances géométriques ? Moi, je préfère les connaissances parce qu'elles m'aident à mieux jouer au billard.*
- *Tu as probablement raison Raymond, il faut laisser les savoirs purs aux géomètres et aux enseignants de géométrie. Ta question est très intéressante. Je ne peux pas te répondre complètement tout de suite. Mais je vais y réfléchir.*

Une semaine plus tard, Richard appelle Raymond à son bureau dans le but de lui faire part de sa réflexion.

- *Raymond, je dois d'abord t'avouer quelque chose de très important. Dans ce cours, c'est toi qui m'as appris quelque chose. Tu m'as même appris deux choses : la première concerne ce que je dois enseigner, le contenu, et la seconde, comment l'enseigner, l'approche. Ce que je dois enseigner, ce sont des connaissances. J'y suis obligé à cause du programme. Pour l'enseigner, je dois faire appel à l'expérience de l'élève, celle qu'il a déjà développée et qui se prête aux connaissances que j'enseigne. Dans ton cas, le jeu du billard est la meilleure référence. Pour d'autres, ce sera une autre activité ou un métier. C'est la seule façon de permettre aux élèves de construire des connaissances significatives. Autrement, ils mémorisent des savoirs purs, comme si on voulait qu'ils deviennent des géomètres.*
- *Je vous remercie, mais pour moi c'est plutôt vous qui m'avez appris des choses, moi je n'ai fait que poser des questions.*
- *Tu sais, Raymond, on apprend parfois plus des questions qui font réfléchir que des informations qu'on reçoit gratuitement. Dans ton cas, c'est toi qui t'es interrogé et qui t'es demandé à quoi cela te sert ce que tu apprends à l'école. Je n'ai fait que t'inviter à réfléchir au moyen de ton expérience du billard et à essayer de comprendre, en action et en situation, les éléments de géométrie qui interviennent dans ce jeu. Mais l'expérience du billard, tu l'avais déjà et c'est grâce à elle que tu as appris comment géométriser les situations de jeu et que tu t'es aussi rendu compte des limites de cette géométrisation. Maintenant, grâce à toi, je n'enseignerai plus jamais de la même façon.*
- *Ouais, mais dans la plupart de mes autres cours, on m'enseigne des savoirs purs. Par exemple, en français, il faut connaître des règles de grammaire. Je trouve ça plate à en mourir ! En sciences, je dois apprendre des formules et les réciter aux examens. On me dit que c'est important que je sache tout ça et que cela va me servir dans la vie. Mais je ne vois pas dans quelle activité et dans quelles circonstances ce sera le cas. Je ne veux pas devenir linguiste. Je ne veux pas devenir homme de sciences non plus. C'est pas mal loin de mes préoccupations actuelles et je ne vois pas de lien avec ce que je fais dans la vie. Les enseignants de ces cours ne devraient-ils pas aussi changer ce qu'ils enseignent et leur façon d'enseigner ?*
- *Mais bien sûr, qu'ils le devraient. En attendant que les choses changent, le mieux est de faire comme tu as fait dans mon cours et essayer d'adapter ce que tu apprends à l'école dans les activités de la vie où tu t'y connais le mieux, où tu as déjà un minimum d'expérience.*
- *Ouais ! Mais il y a une chose qui m'échappe toujours. J'ai un copain qui est champion de billard et qui n'y connaît rien en géométrie. Qu'est-ce que cela lui donnerait de plus d'apprendre la géométrie ? Pourrait-il encore devenir meilleur en l'apprenant ?*

- *Très bonne question Raymond. Mais ce n'est pas vrai que ton copain ne connaît rien en géométrie. À chacun de ses coups, il tient compte, par exemple, des boules qu'il peut atteindre directement ou pas, ce qui implique des lignes droites ou courbes, ou encore des angles lorsqu'il joue par la bande. Il utilise implicitement des éléments de géométrie, bien qu'il n'en soit pas nécessairement conscient. Mais ses connaissances « géométriques » sont empiriques, implicites, et qualitatives : on appelle ça des connaissances apprises sur le tas. À l'école, on apprend aussi la dimension quantitative de la connaissance géométrique : elle est mesurable. En effet, ton copain mesure à l'œil, alors qu'en géométrie on mesure avec des outils (règles, compas, etc.). Toi aussi d'ailleurs, tu continues de mesurer à l'œil même si tu as appris la géométrie.*
- *Ok, mais alors, qu'est-ce que ça va lui donner de plus puisqu'il va continuer de mesurer à l'œil ?*
- *D'abord, on ne sait pas jusqu'à quel point, s'il apprend des connaissances géométriques, il peut améliorer ou pas son jeu. Mais deux choses sont certaines. D'une part, ce qu'il apprendrait en géométrie serait très significatif pour lui et il comprendrait mieux pourquoi il est performant dans ses coups, sa lecture de la table et ses choix. D'autre part, il acquerrait une expérience proprement géométrique qui pourrait lui servir dans d'autres situations que celle du billard. Bref, ce que je veux dire, c'est qu'il y a au moins deux types d'expériences complémentaires dans notre propos : l'expérience globale du billard et l'expérience particulière de la géométrie proprement dite à laquelle il peut faire appel dans une grande diversité de situations. Dans mon cours, par exemple, je cherche surtout à te faire cheminer dans ton expérience de la géométrie. Mais ce que j'ai compris, grâce à toi, c'est que ce cheminement est facilité et prend du sens lorsqu'il est lié à une activité dans laquelle tu t'y connais déjà, parce que dans cette activité, tu disposes déjà en toi de connaissances géométriques cachées, pour ainsi dire, dans ton action. Je dois donc te donner l'occasion d'en prendre conscience et de les expliciter. Je dois te permettre de transformer ce que tu sais déjà (tes connaissances qualitatives) en connaissances quantitatives, celles qui relèvent de la mathématique, et en particulier de la géométrie, en ce qui concerne mon cours.*
- *Ouf ! Ça fait beaucoup d'informations en même temps. Je ne sais pas si je comprends vraiment. Mais c'est très intéressant... Je pense que je commence à aimer l'école : elle me permet d'aimer encore plus le billard.*

Pour Richard, l'enseignant, et pour Raymond, l'apprenant, l'expérience est devenue le point de départ et le point d'arrivée de tout apprentissage. On apprend dans, par et pour l'expérience. En prenant en compte l'expérience des apprenants, un enseignant leur permet de construire des connaissances branchées sur la vie. Il ressort aussi de leur discussion que le savoir pur n'est pas transférable d'une activité à l'autre – de la géométrie au jeu du billard, par exemple –, il doit nécessairement être adapté à chacune des activités et passer

par l'action de la personne dans ces activités. Bref, au plan de l'action, il y a autant de géométries différenciées que d'expertises : la géométrie du joueur de billard n'est pas identique à celle du menuisier, du plombier, du caricaturiste ou de l'architecte. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles chaque activité développe un langage et un vocabulaire qui lui sont propres.

Que l'expérience soit le point de départ et le point d'arrivée de tout apprentissage, qu'est-ce à dire ? L'apprentissage peut se comprendre selon deux directions opposées. Selon la première direction, on apprend d'abord du savoir pur, général et décontextualisé. Cela se fait à l'école. Ensuite, on l'applique dans les activités de la vie quotidienne où il devient « impur », singularisé et contextualisé. Le principe est *Savoir d'abord ! Appliquer ensuite !* Dans cette perspective, l'enseignant se limite à l'enseignement de savoirs. Pour favoriser l'acquisition des savoirs, on présente souvent un « contexte » concret à l'apprenant : par exemple, pour faire apprendre à calculer des surfaces, on réfère à un terrain de soccer dont on connaît la largeur et la longueur. Cependant, la signification de ce calcul demeure purement mathématique et il se peut que l'apprenant n'ait développé aucune expérience sur un terrain de soccer.

Selon la seconde direction, on apprend d'abord des connaissances « impures », empiriques et ancrées dans des contextes. Cela se fait dans la vie. En exerçant d'innombrables activités quotidiennes, une personne développe des connaissances empiriques, tacites, implicites qui, selon Schön (1994), se cachent dans son agir contextuel. Dans cette perspective, l'enseignant prend en compte ces acquis « impurs », permet à l'apprenant de les faire émerger, c'est-à-dire d'en prendre conscience et de les expliciter, pour ensuite lui permettre de les rapprocher des savoirs « purs ». Le principe est : *Expérience d'abord ! Généralisation ensuite !* Dans cette perspective, on ne peut pas, par exemple, faire apprendre le concept de couleur avant que l'apprenant n'ait préalablement rencontré des objets de couleurs : du point de vue de la connaissance, le ciel bleu (le bleu particulier) précède le bleu du ciel (la couleur bleue du ciel qui n'est qu'une des variétés de bleu) et il faut une expérience relativement large des couleurs avant de pouvoir les intégrer dans le concept couleur (classe de couleurs). Lorsqu'on enseigne des savoirs d'abord, tout se passe comme si on demandait à l'apprenant de comprendre une classe d'objets (concept de couleur) alors qu'il ne connaît encore aucun de ces objets (variétés des couleurs). Une fois développé le concept de couleur dans divers contextes, il reste que celui-ci peut toujours s'enrichir et s'élargir dans d'autres contextes. En s'initiant à la peinture, par exemple, le spectre des couleurs de l'apprenant se différencie toujours plus par l'expérience. De nouvelles nuances apparaissent et le spectre s'enrichit. Il s'élargit aussi grâce à de nouvelles « applications », celles du monde de la peinture qui avaient peu de réalité auparavant. En reprenant l'exemple de la géométrie, le géomètre ne peut « appliquer » ses savoirs purs au billard sans développer une expérience de ce jeu. Seule l'expérience permet ce que, en philosophie, on appelle l'extension de la connaissance (ses applications). L'extension s'oppose à l'intension de la

connaissance ou, ce qui revient au même, sa compréhension (classe) ou sa généralisation. Enseigner des savoirs, c'est comme enseigner la compréhension avant l'extension (les applications). Lorsqu'on dit qu'on apprend en faisant, on souligne la primauté de l'extension : par exemple, on apprend à parler une langue avant de la comprendre du point de vue de la linguistique (savoirs).

La place de l'expérience en éducation

L'expérience est un concept central en éducation. Apprendre et se développer, c'est faire l'expérience active et progressive du monde et de la vie. C'est faire face aux aléas de la vie en renouvelant perpétuellement son expérience. Tout développement, tout apprentissage signifiant est ancré dans l'expérience de la personne (Rogers, 1976a). « L'expérience est la vie elle-même. Elle emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1977). Cependant, Balleux (2000) reproche à Dewey de ne pas s'être suffisamment détaché du système scolaire institutionnalisé. Or ce système a été et continue d'être centré sur une formation aux savoirs. Pour cette raison, la notion d'expérience est revisitée et cadrée dans une perspective moderne de l'apprentissage et du développement : *la perspective de l'expérience située*, qui traduit le mieux l'esprit profond d'une approche par situations (APS) et en particulier l'esprit du Programme de la formation de base commune (PFBC) des adultes du Québec, dont l'orientation est l'APS. De plus, dans sa politique de reconnaissance des acquis, le MELS se « fonde sur une démarche qui permet à l'adulte de faire reconnaître officiellement (par exemple par un diplôme ou un bulletin), les compétences acquises grâce à des expériences de vie et de travail, en fonction d'un programme d'études¹ ». Cette politique peut donc s'appuyer sur la perspective de l'expérience située qui est développée dans ce chapitre.

Le postulat suivant sert de fil conducteur à cet ouvrage dont le concept central est celui d'*expérience située* : « Pour une personne, aucune situation, aucun contexte, aucun savoir, aucune tâche, aucun problème, aucun apprentissage... ne peut prendre sens en dehors de son expérience en action » (Masciotra, 2010). L'expérience personnelle a une histoire qui permet de comprendre, en partie au moins, son déploiement contextuel du moment. Cette histoire est faite d'expériences positives aussi bien que d'expériences négatives. Avec son histoire et son expérience, le jeune enfant fait son entrée à l'école primaire. Il en va pareillement pour l'adulte qui fait une première entrée en alphabétisation ou à tout autre niveau.

Bien sûr, tout ce qui est appris en milieu scolaire fait aussi partie de l'expérience d'une personne. Une problématique émerge cependant dès que l'apprentissage scolaire est confronté à l'expérience de la vie non scolaire. Cette

1. <<http://reconnaisancedesacquis.ca/>>, consulté le 12 juillet 2010.

problématique se résume à la question suivante: *l'apprentissage scolaire se situe-t-il dans le prolongement de l'expérience de l'élève ou, au contraire, en discontinuité avec elle?* Il semble bien qu'en devenant essentiellement un centre de transmission des savoirs disciplinaires, l'école traditionnelle a plutôt introduit une certaine coupure, voire un fossé entre le savoir qui y est appris et l'expérience de la vie des élèves. Ce faisant, l'école s'est essentiellement centrée sur la dimension cognitive de l'élève ou de l'adulte, oubliant que l'expérience est celle d'une personne globale et entière qui se définit également par l'action, l'émotion, le corporel, le biologique, le social, le culturel... et le personnel. Bref, toute nouvelle connaissance prend sens en s'intégrant dans l'expérience actuelle de l'apprenant et cette expérience se situe dans le cadre de vie dans lequel il exerce des activités et fait face à des situations.

Ce chapitre propose de faire de l'expérience située une notion centrale à tout projet curriculaire et à toute pratique pédagogique. Les principaux concepts s'intégrant dans l'expérience qu'une personne développe dans son cadre de vie sont ceux de situation, action, connaissance et attitude. S'y ajoutent des ressources matérielles et sociales sur lesquelles elle peut s'appuyer. La personne exerçant une activité de la vie quotidienne est au centre de ces concepts (figure 1.1).

L'ensemble des concepts de la figure 1.1 forme un système unique et indissociable: l'ASCAR, qui est formé de la première lettre de chacun des termes de la figure 1.1. L'ASCAR est développé progressivement dans ce chapitre.

Une analyse des liens entre l'école et la vie permet d'initier la discussion.

Figure 1.1

LA PERSONNE ET SON ASCAR



L'école et la vie

Que fait-on à l'école traditionnelle? On étudie. On étudie quoi? Des savoirs. Qu'est-ce qu'un savoir? C'est « l'ensemble des connaissances apprises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience » (Legendre, 1993, p. 1134). À l'école, on apprend par l'étude. Dans la vie, on apprend par l'expérience. C'est ici que se séparent l'école et la vie. À l'école, on étudie et on apprend des savoirs disciplinaires: c'est ce qui caractérise particulièrement l'école traditionnelle. Par contraste, dans la vie, on fait des apprentissages par l'expérience, c'est-à-dire dans et par l'action en situation. Bien sûr, on fait aussi quelques apprentissages par l'expérience à l'école, notamment lors des sorties de classe ou dans les cours d'éducation physique. Mais pour l'essentiel, on y étudie des savoirs. Dans la vie

c'est l'inverse, on apprend par l'expérience, c'est-à-dire en exerçant des activités de la vie quotidienne liées aux loisirs, à la famille, au travail et ainsi de suite, et en faisant face à des situations. La notion d'*activité située* intègre à la fois les tâches de la vie quotidienne et les situations qui se produisent autour de ces tâches. En participant à des activités situées, une personne développe des actions, des connaissances et des attitudes en même temps qu'elle apprend à faire face aux situations qui surviennent.

On n'apprend donc pas de la même façon à l'école et dans la vie. Il est d'ailleurs curieux de contraster école et vie. L'école ne fait-elle pas aussi partie intégrante de la vie? Oui, bien sûr! Mais peut-être s'en est-elle trop éloignée. Elle est devenue une école du savoir. Cette école cherche à préparer à la vie en faisant apprendre des savoirs qui en sont trop souvent déconnectés. L'école du savoir semble être dominée par cette croyance: *Savoir d'abord! Utiliser ensuite!* À l'école on apprend des savoirs. Dans la vie on les utilise. À ce propos, John Dewey (1997) disait en 1938: «L'école devrait moins s'occuper de préparer à la vie et lui ressembler davantage².»

Les réformes contemporaines, inspirées par l'approche par compétences (APC), visent à rebrancher davantage l'école sur la vie. Dans cette perspective, le développement de compétences assure une meilleure maîtrise des savoirs disciplinaires étudiés dans les situations scolaires, ce qui devrait favoriser leur transfert dans les situations de la vie quotidienne. On ne fait pas que développer des compétences et des connaissances à l'école. On apprend aussi à les transférer d'une situation à l'autre. Où apprend-on à transférer? À l'école. Grâce à la magie du transfert³, on espère donc mieux préparer les apprenants à la vie. Dewey ne serait probablement pas satisfait de telles réformes. La séparation entre l'école et la vie demeure complète. La mission de l'école reste toujours centrée sur la transmission de savoirs, bien qu'ils soient mieux structurés, c'est-à-dire emboîtés dans des compétences-contenants à la manière de poupées russes. Qu'est-ce qui permettrait donc de rebrancher l'école à la vie et de lui ressembler davantage comme le souhaite Dewey? L'expérience.

Expérience et agir compétent

Dans la vie, on apprend par l'expérience. On apprend en exerçant des activités de la vie quotidienne et en faisant face à des situations. C'est en ce sens qu'on apprend par l'expérience, c'est-à-dire en faisant l'expérience des choses et, ce faisant, on développe son expérience. Comment se développe cette expérience? Par l'action

2. Traduction libre de «*school should be less about preparation for life and more like life itself*».

3. Dans la perspective développée dans cet ouvrage, l'accent est mis sur l'adaptativité des connaissances et non pas sur leur transfert.

en situation. En étant actif donc. Mais, il importe de préciser ici que l'action n'est pas seulement un moyen pour apprendre des connaissances, elle est aussi sa propre fin car elle se développe elle-même. Par exemple, lorsque j'agis pour apprendre à aller à vélo, je ne vise pas seulement à apprendre des connaissances, je vise aussi et avant tout à développer mon action d'aller à vélo. À l'école, on m'apprend des connaissances à propos du vélo, mais on ne me donne pas toujours l'occasion de développer un agir cycliste. Or, dans la perspective d'un apprentissage situé, je construis mes connaissances en même temps que je développe mon agir cycliste. Mes connaissances ne sont jamais séparées de mon action et de la situation dans laquelle je me trouve lorsque j'apprends à aller en vélo. Tout est orienté vers un même but : apprendre à aller à vélo. De plus, c'est mon agir avec le vélo qui révèle si je suis compétent ou non en cyclisme. Pour cette raison, la notion de compétence est remplacée par celle d'agir compétent. Je suis un cycliste compétent parce que j'ai développé tout un système d'actions pour maîtriser mon vélo en marche (pédaler, changer les vitesses, tourner, freiner, accélérer, etc.) et que je peux le faire dans une grande diversité de situations (pluie, vent de face, trottoir glacé, circulation dense, côte difficile, etc.). Mon agir compétent repose donc sur mon expérience du vélo et de la route. De façon générale, un agir compétent ne peut que se fonder sur l'expérience développée dans des activités situées.

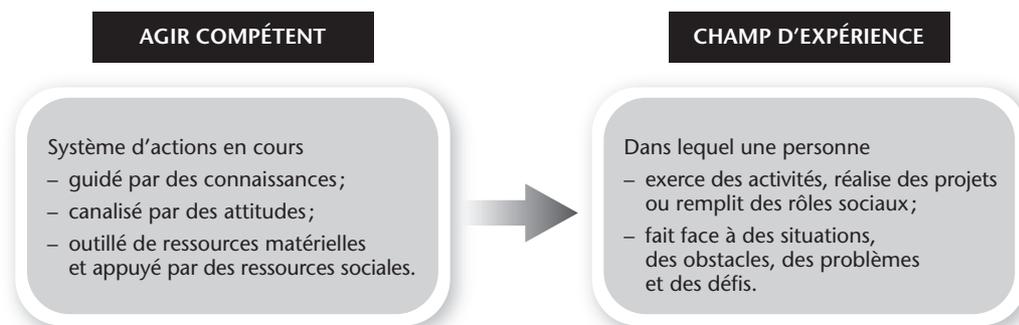
Une approche de l'activité située vise le développement de l'expérience en termes d'agir compétent, de connaissances qu'il incorpore et d'attitudes qui le canalisent. Le développement de l'expérience révèle l'esprit profond du Programme de la formation de base commune de l'éducation des adultes au Québec. Bien que la notion d'expérience en soit absente, elle est implicite dans le discours qui décrit son orientation, qui prend pour point de départ et pour point d'arrivée des situations de vie. Le point de départ ou l'entrée par les situations concerne l'analyse de l'ensemble des expériences déjà développées par les adultes qui leur permettent d'exercer avec plus ou moins de succès et de difficulté les activités de la vie quotidienne et de faire face aux situations auxquelles ils sont confrontés. Le point d'arrivée ou le terminus de la formation est une expérience mieux pourvue en termes d'agir compétent, de connaissances et d'attitudes. L'esprit du PFBC est relativement explicite dans l'extrait suivant :

Une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation, par la réflexion sur l'action et sur ses résultats. Elle appréhende les situations nouvelles à l'aide de ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Chaque adaptation à une situation permet d'élargir et d'enrichir son réseau de connaissances ; cette progression continue mène au traitement de situations de plus en plus complexes. L'adulte ne fait pas qu'acquérir des connaissances : il apprend aussi à les adapter aux situations qui se présentent. Le mot *adaptation* met l'accent sur la nouveauté plutôt que sur les aspects similaires de situations différentes [...] Une compétence s'exerce et se développe en situation (MELS, 2007, p. 12).

Dans cette citation, l'esprit de l'expérience est bien présent, bien qu'il y ait une centration sur les situations, voire une obsession des situations⁴. Mais une personne ne fait pas qu'appréhender des situations dans la vie, elle exerce aussi des activités⁵. Apprendre un métier, par exemple, ne vise pas qu'à traiter sa problématique situationnelle de sans-emploi. Dans la vie, une personne cherche aussi à réaliser des projets ou à relever des défis et les situations se présentent alors qu'elle est engagée dans ceux-ci. Ce qu'une personne fait, l'activité qu'elle exerce, importe autant que les situations qui surviennent. Par exemple, c'est en exerçant son métier qu'un policier intervient dans une bagarre entre jeunes à la sortie d'un bar. Une situation ne se comprend pas d'elle-même, elle est souvent liée à l'exercice d'un métier ou d'un certain type d'activité et survient dans un champ d'expérience de la personne. La figure 1.2 comprend une définition de l'agir compétent circonscrit dans un champ d'expérience. L'agir compétent y est défini par le système ASCAR (actions, connaissances, attitudes et ressources).

Figure 1.2

L'AGIR COMPÉTENT DÉFINI RELATIVEMENT À UN CHAMP D'EXPÉRIENCE



Le contenu de la figure 1.2 traduit l'esprit du PFBC selon lequel un agir compétent se développe dans et par l'action en situation à l'intérieur d'un champ d'expérience. Plus explicitement, il correspond à un système d'actions qui permet à une personne d'exercer des activités, de réaliser des projets, de remplir des rôles sociaux, de faire face aux situations, aux obstacles, aux problèmes et aux défis à l'intérieur de ce champ. Le système d'actions n'est pas fait que d'actions, mais aussi de connaissances qui le guident, d'attitudes qui le canalisent, des ressources

4. Boutin et Julien parlent d'une obsession des compétences. Chez les tenants de l'approche située, et nous en sommes, il semble y avoir une tendance à accorder une importance démesurée à la notion de situation, comme si elle pouvait exister d'elle-même, sans la personne et son action.

5. Elle remplit aussi des rôles sociaux. Mais ceux-ci sont compris dans les activités et les situations.

matérielles qui l'outillent et des ressources sociales qui l'appuient. D'ailleurs, une action est toujours à la fois corporelle et mentale. *Le pouls*, qui est le titre d'une situation d'évaluation internationale en sciences de la vie, développée par le TIMSS (Harmon *et al.*, 1997) (voir l'annexe à la fin du chapitre), sert ici d'exemple.

Ainsi, lorsque je prends mon pouls à la suite d'une activité physique :

- L'action est finalisée: elle est intentionnelle. Je cherche par exemple à savoir si je récupère rapidement de mon activité, ce qui est révélateur de ma condition physique.
- L'action est corporelle: j'utilise mes doigts, mon index et mon majeur de la main gauche que j'appuie sur mon poignet droit.
- L'action nécessite mes connaissances mathématiques et notamment des mesures du temps: je compte le nombre de pulsions pendant 20, 30 ou 60 secondes.
- L'action nécessite des ressources matérielles: j'utilise ma montre pour contrôler le temps. La mesure du temps de la montre fait partie intégrale de mon action physique et mentale. Sans elle, je ne pourrais obtenir une mesure précise. La montre est ce qu'on appelle un *artéfact cognitif*. Dans les perspectives situées, elle fait partie de ces objets qui nous rendent intelligents (Norman, 1993; Lave, 1988).
- L'action nécessite des connaissances sur la condition physique: au vu du nombre de pulsions par minute, je peux porter un certain jugement sur ma condition cardiovasculaire.
- L'action relève d'une attitude: comme j'ai eu des problèmes de santé dernièrement, je suis déterminé à me remettre en forme et à persévérer dans mon projet.
- L'action repose sur une médiation sociale: mon entraîneur, qui me conseille, constitue pour moi une ressource sociale.
- Et ainsi de suite.

On voit que mon action « prendre mon pouls » est intentionnelle et guidée par mes connaissances, canalisée par mon attitude (détermination à regagner la forme), outillée d'une ressource matérielle (ma montre) et appuyé d'une ressource sociale (mon entraîneur). Cet exemple démontre qu'une action est à la fois mentale et corporelle, et en même temps, fait appel à des ressources matérielles et sociales. Elle démontre également que l'action intègre une diversité de connaissances. Ces dernières prennent sens dans le cours de l'action, dans son déploiement même.

La figure 1.2 illustre ces concepts intégrés lors de l'actualisation de l'expérience d'une personne engagée dans l'exercice d'une activité que nous appelons *activité située* parce qu'elle s'exerce dans les situations de la vie quotidienne. La notion d'*activité située* est générale et elle englobe aussi bien des activités simples (petits achats, abonnements à des services, déplacements en auto, en bus ou en

métro, cuisson d'un repas, vote lors d'élection, etc.) que des activités plus complexes (exercice d'un métier, tenue d'un budget familial, aménagement dans un logement, jeu de billard, etc.).

Personne, action et situation

Une action ou, plus largement un agir, peut aussi se décrire sous un angle davantage situationnel (selon une entrée par la situation), mais, ce faisant, toutes les composantes de l'ASCAR surgissent. Mais d'abord, qu'est-ce qu'une situation ? Une situation est un ensemble de circonstances dans lesquelles se trouve une personne à un moment donné, étant donné son statut, sa fonction, son expérience, ses intérêts, ses objectifs et son attitude du moment. Un édifice qui brûle va servir d'exemple. Cette situation ne représente pas des circonstances identiques pour toutes les personnes qui, de près ou de loin, s'y intéressent en étant plus ou moins concernées par ce qui s'y passe. Certaines de ces personnes ont à intervenir dans la situation de façon plus active que d'autres ou à la vivre plus intensément, notamment les pompiers, le propriétaire de l'édifice, le locataire, l'assureur, le journaliste, le pyromane, le passant curieux, l'ambulancier, la personne qui sait qu'un de ses parents est à l'intérieur et ainsi de suite.

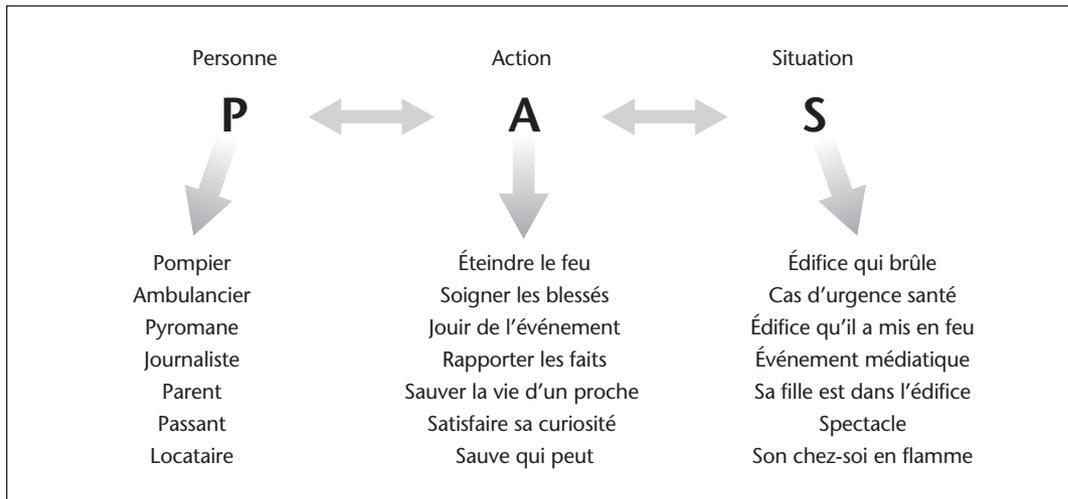
La figure 1.3 illustre jusqu'à quel point une « situation » semblant *a priori* unique, se diversifie en fait dès le moment où on la considère sous l'angle de l'expérience des personnes et de leurs actions. En effet :

- La situation n'a pas la même signification pour chacune des personnes présentes. Elle n'est donc pas identique pour chacune d'elles.
- Il est clair que les activités des professionnels qui interviennent dans cette situation relèvent de leurs champs d'expérience respectifs. Les activités professionnelles diffèrent au plan des systèmes d'actions, des connaissances et des ressources matérielles et humaines. On peut supposer que même les attitudes se distinguent d'un professionnel à l'autre dans la mesure où celles-ci prennent leur sens dans les activités et l'expérience de chacun.
- Une « même » situation peut donc appartenir à des champs d'expérience différents et prendre des significations particulières d'un champ à l'autre.
- La situation présente aussi des significations différentes selon le degré d'expertise : un professionnel débutant (pompier, ambulancier ou autre) ne vit pas la situation de la même façon qu'un professionnel expérimenté.
- La situation est sans aucun doute plus émotionnelle pour le parent et le locataire. C'est peut-être la première fois qu'ils font face à une pareille situation : ce n'est pas fréquent, dans une vie, de voir son logement brûler ou de savoir sa fille prisonnière des flammes. La signification de la situation est particulière pour chacun des deux : ils vivent une expérience relativement nouvelle.

- Le pyromane vit la situation à travers ses dispositions obsessionnelles pour le feu.
- Pour le passant, la situation peut prendre des significations des plus diverses.

Figure 1.3

L'INCENDIE D'UN ÉDIFICE SELON LE RÔLE JOUÉ PAR CHACUNE DES PERSONNES QUI S'Y INTÉRESSENT PLUS OU MOINS ACTIVEMENT



Il ressort de cette brève analyse que la notion de situation, à l'intérieur d'une approche située, ne renvoie pas à un ensemble de circonstances fixes ou stables. Elle prend des significations aussi diverses qu'il y a de personnes. De plus, la signification d'une situation est liée à l'expérience de chacun et des conséquences plus ou moins importantes qu'elle a sur chacun.

La figure 1.4 est organisée autour du concept de *personne en action et en situation* (PAS). Ce concept a été largement développé dans plusieurs de nos travaux antérieurs (Masciotra, Roth et Morel, 2008; Masciotra, 2008; Jonnaert *et al.*, 2006). Il a été décrit dans les paragraphes précédents sans trop y insister. Quelques mots suffiront ici à l'expliquer. L'idée principale est que la personne, son action et la situation sont indissociables: elles forment un système unique qui intègre à la fois les connaissances qui le (PAS) guident, les attitudes qui le canalisent, les ressources matérielles qui l'outillent et les ressources sociales qui l'accompagnent.

Dans l'exemple «prendre mon pouls», la mesure du temps de la montre fait partie intégrale du PAS. En d'autres mots, la montre fait partie de mes connaissances en cours d'action. Hutchins (1995) donne l'exemple du cockpit d'un avion où les connaissances sont distribuées : elles se distribuent dans l'un et l'autre des deux copilotes et dans les artefacts cognitifs (divers instruments de collecte d'information) présents. Au moment d'écrire ces lignes, par exemple, mes connaissances ne sont pas que dans ma tête : elles se distribuent dans mes mains qui agissent sur le clavier, dans ce qui est déjà écrit et qui apparaît à l'écran et dans les fichiers que je consulte sur Internet : le tout constitue un PAS. Dans le cas où je communique avec un coauteur par téléphone pour avoir son avis sur le contenu du texte que j'écris, l'apport de cette personne fait partie de mes connaissances en cours d'action. Perkins (1995) renvoie au concept PAS en

Figure 1.4
SPIRALE DU PAS



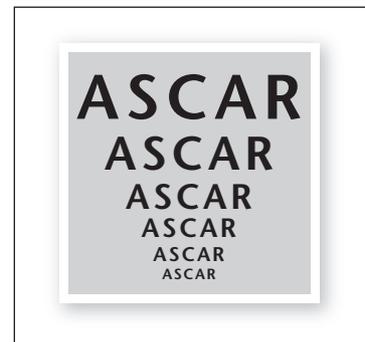
termes de personne-plus : la personne + son environnement. Selon cet auteur, « [l]a trace laissée par la pensée – ce qui est appris – se retrouve non seulement dans l'esprit même de celui qui apprend, mais également dans l'organisation de l'environnement, et constitue tout autant un apprentissage de bon aloi » (Perkins, 1995, p. 58). Ce qu'une personne a appris ou les concepts qu'elle a développés ne se situent donc pas uniquement dans sa tête, mais également dans son cahier de notes, dans ses écrits ou autres productions (fichier, film, peinture, etc.). La personne et une partie de son environnement forment un système cognitif unique ou un PAS.

Une situation ne peut avoir de signification en dehors de l'action de la personne. Une action dépend des capacités de la personne et de son intention. Les exemples présentés ci-dessus le montrent. L'expérience détermine la qualité de l'action, la complexité de la situation et le degré de compétence de la personne. L'image d'une spirale (figure 1.4) illustre les étapes éventuelles d'un développement du PAS. À chaque étape l'expérience du PAS s'élargit et s'enrichit au plan de l'action (qui tend à devenir un agir compétent), des connaissances, de l'attitude et de la complexité d'une situation. L'esprit du PFBC est celui du PAS, bien qu'on n'y réfère pas de façon aussi claire. L'insistance sur l'action en situation de l'adulte y est toutefois bien présente. Elle peut être synthétisée par la formule suivante : tout le programme de formation, chacun de ses programmes d'études et chacun des cours de ces programmes visent une seule et même chose : l'autonomie du PAS.

Le PAS s'autonomise progressivement d'une expérience à l'autre. L'éducation y contribue en permettant d'enrichir et d'élargir progressivement cette expérience d'un cours à l'autre. Ce qui manque dans la vie quotidienne, c'est la planification et la systématisme du cheminement de cette expérience. Dans cette perspective, l'éducation a pour mission d'engager l'adulte dans le développement systématique de son expérience pour éviter les dérives des épreuves négatives qui l'entravent ou d'en tirer toutes les leçons lorsqu'elles se produisent malgré tout, et d'optimiser son déploiement progressif. Une telle éducation reste bien ancrée dans la vie. Elle ne vise plus la transmission du savoir, elle privilégie l'apprentissage et le développement par l'expérience, c'est-à-dire par l'action en situation.

En éducation, la spirale du PAS n'est pas suffisamment différenciée pour organiser une formation. Afin d'explicitier davantage ce système, de mieux en faire ressortir les cinq composantes (action, situation, connaissance, attitude et ressource) et pour le rendre plus opérationnel dans le domaine de l'éducation, nous l'appelons ici la spirale ASCAR (figure 1.5). Toutes les composantes de cette spirale forment un système qui évolue progressivement, au fur et à mesure que la personne vit des expériences.

Figure 1.5
SPIRALE ASCAR



Place de l'expérience dans l'apprentissage

La figure 1.6 illustre que l'exercice de toute activité située (ou d'une activité d'apprentissage) repose sur l'actualisation de l'expérience de la personne. Cette actualisation se manifeste dans l'action de la personne en situation, selon les connaissances qu'elle met en jeu, son attitude du moment et les ressources matérielles et sociales qui sont mises à contribution.

La figure 1.6 permet d'ajouter des précisions sur la relation entre une situation et l'expérience actualisée. Une situation est vécue ici et maintenant et comprise (de *cum*, « avec », et *prehendere*, « saisir » : sens de « prendre avec soi ») par l'actualisation de l'expérience antérieure des situations de la personne. Je prends avec moi la situation présente, j'y participe en engageant mon expérience qui comprend mes possibilités d'actions, mes connaissances et mes dispositions psychiques (attitudes). La situation n'est pas seulement à l'extérieur de moi, elle est aussi en moi car elle est comprise dans mon expérience.

Figure 1.6

L'ACTUALISATION DE L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE ET SES COMPOSANTES (ASCAR)



Une situation vécue ici et maintenant se distingue des situations planifiées, décrites ou évoquées. Par exemple, la situation d'apprentissage que l'enseignant planifie peut correspondre à un scénario d'apprentissage, mais pas à la situation telle qu'elle sera vécue en cours d'action par les apprenants et le sens qu'ils vont y donner en fonction de leur expérience. La véritable situation est celle qui se déroule en salle de classe et dans le feu de l'action des apprenants et de l'enseignant. Il en va pareillement pour une situation-problème que l'enseignant présente aux apprenants : celle-ci est une situation évoquée qui peut se trouver plus ou moins proche ou éloignée du vécu des apprenants et dont la signifiante repose sur la *compréhension* expérientielle qu'ils s'en font en cherchant à la solutionner. Pour qu'une situation se révèle signifiante, il faut donc que l'apprenant puisse la prendre avec soi, la *comprendre* activement, cognitivement, affectivement dans son expérience actuelle. Puisque l'expérience relative à un type de situation se différencie d'un apprenant à l'autre, une situation n'aura donc pas la même signification pour tous. Un exemple de scénario d'apprentissage présenté ci-dessous permet d'éclaircir l'importance de l'expérience dans la *compréhension* d'une situation.

Dans le programme d'études *Mathématique* (formation de base commune des adultes, Québec), la situation d'apprentissage suivante est donnée à titre d'exemple : *La préparation d'une randonnée à vélo*. Cette situation est une planification (c'est une activité, en fait), un scénario de la situation qui devrait, si tout va bien, effectivement se dérouler en salle de classe. Aussi il serait préférable de la présenter comme un scénario d'apprentissage pour la distinguer de la situation d'apprentissage qui sera ensuite vécue par les apprenants. L'objectif visé dans ce scénario est de « déterminer les trajets d'une randonnée d'une journée de vélo » (p. 93). Les savoirs visés sont le kilomètre, le mètre, le centimètre et le millimètre. Préalablement, une initiation à ces notions est organisée avant d'introduire les calculs à faire pour déterminer des distances à parcourir durant une journée de vélo. Pour que l'adulte puisse se faire une idée de la distance correspondant à un

kilomètre, on fait appel à son expérience d'une distance « connue » : la distance entre le centre de formation où ils suivent le cours et la piscine municipale. D'autres distances connues empiriquement sont également utilisés à titre de référents. Le scénario prévoit donc faire appel à l'expérience de l'adulte pour l'initier aux mesures métriques.

Encadré 1.1

Une expérience n'est jamais dénuée de connaissances mathématiques : des études montrent que les enfants et les adultes en alphabétisation ont construit des connaissances mathématiques dites informelles ou spontanées avant de recevoir un enseignement formel :

Si la vie quotidienne procure effectivement une large gamme d'expériences, elle ne peut cependant remplacer les connaissances élaborées dans le cadre scolaire. Néanmoins, Carraher et Schliemann (2002) réaffirment l'idée selon laquelle les mathématiques informelles peuvent constituer une base sur laquelle les apprenants peuvent s'appuyer pour bâtir des connaissances mathématiques plus élaborées. Ainsi, ils considèrent que les activités en classe devraient permettre à l'apprenant d'expérimenter une pluralité de situations, d'outils et de concepts mathématiques rendant explicites les liens entre les mathématiques de la vie quotidienne et celles élaborées à l'école (Gajardo et Dasen, 2006, p. 126).

Une fois que la familiarisation avec les mesures métriques s'avère suffisante, le scénario d'apprentissage est présenté aux adultes. Une carte d'une piste cyclable de la région, où se situe le centre de formation, est distribuée aux apprenants. Cette carte sert de lieu d'application des unités de mesure préalablement apprises. Le scénario permet une contextualisation des savoirs à apprendre et fait appel à l'expérience des distances des adultes. En l'intégrant dans la perspective développée dans cet ouvrage, l'expérience des adultes peut être mise à contribution plus largement dans ce scénario, notamment leur expérience de la randonnée à vélo. Cette expérience permet de mieux *comprendre* ce que signifie, par exemple, une distance de 60 kilomètres en vélo et de distinguer le savoir mathématique pur ou idéal de la connaissance métrique située dans une activité telle la randonnée à vélo.

Un adulte qui a une longue expérience de la randonnée cycliste – elle constitue alors un champ d'expérience – ne se fierait pas simplement à la mesure métrique pour juger du réalisme des étapes et de la distance à parcourir. Il va chercher préalablement à répondre à une série de questions qui vont conditionner jusqu'à un certain point les mesures à prendre. Qui va participer à la randonnée ? De jeunes enfants, de jeunes adultes, des personnes dépassant la cinquantaine, un mélange de tout cela ? Est-ce que le groupe sera homogène ou pas ? Quelle est la forme physique de ces personnes ? S'agit-il de sédentaires ou de sportifs ? Quelle expérience ont-ils du vélo ? Y aura-t-il des débutants, des experts ?

À quelle vitesse moyenne peuvent-ils rouler? Faudra-t-il faire plusieurs arrêts? La piste se situe-t-elle en terrain plat ou montagneux? Y aura-t-il des pentes présentant des difficultés élevées? Quelle est la qualité des routes? La qualité des vélos est-elle adéquate? Quelles sont les prévisions météorologiques? Pleuvra-t-il? Fera-t-il froid? Ventera-t-il et avec quelle intensité et dans quelle direction?

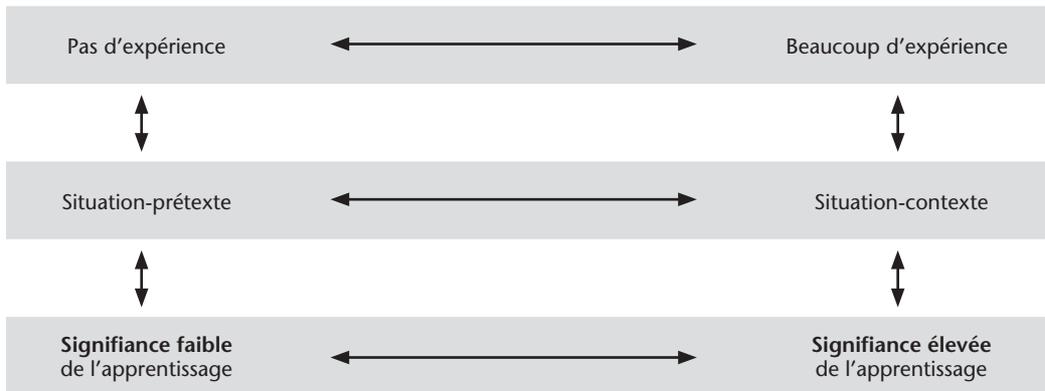
Une randonnée de 60 km n'est pas une situation identique pour des cyclistes débutants et des cyclistes experts. Elle n'est pas identique non plus s'il y a beaucoup de vent ou s'il s'agit d'un terrain accidenté et montagneux ou encore si la qualité des routes est mauvaise. En d'autres mots, sauf dans l'idéal mathématique, donc décontextualisé, des distances de 60 km ne s'équivalent pas dès le moment où cette valeur est comprise du point de vue de l'expérience des situations de randonnée et de leur grande diversité. Soixante kilomètres de randonnée, est-ce réaliste ou pas? Seule la connaissance située et relativisée permet de répondre adéquatement à cette question. En d'autres mots, il y a lieu de distinguer le savoir mathématique décontextualisé (60 km valent toujours 60 km) de la connaissance mathématique située (60 km représente une valeur différente lorsque située dans des conditions différentes).

La planification d'une randonnée est une activité située dans un champ d'expérience: le cyclisme de route. Dans le cas où les apprenants disposent d'une expérience dans ce champ, la planification d'une randonnée sert de contexte pour réaliser des apprentissages mathématiques signifiants. Dans le cas contraire, pour des apprenants qui n'ont jamais participé à une randonnée, la planification d'une randonnée ne peut représenter pour eux un contexte vraiment signifiant. Par contre, l'expérience du cyclisme sur de courtes distances – cyclisme de ville par exemple – peut également permettre de donner du sens aux mesures de distance. À l'intérieur d'un groupe-classe, l'expérience des apprenants en cyclisme peut s'avérer très diversifiée. Trois continuums peuvent être mis en parallèle (figure 1.7):

1. Le premier concerne le degré d'expérience et va de la personne ayant peu d'expérience à celle en ayant beaucoup;
2. Le second continuum concerne le degré de contextualité des contenus mathématiques dans la planification d'une randonnée. Pour les adultes ayant pas ou peu d'expérience de la randonnée ou du cyclisme en général, cette planification s'avère une mise en contexte peu signifiante et sert alors surtout de prétexte pour enseigner des savoirs mathématiques: à la figure 1.7, on y renvoie par le terme situation-prétexte. Pour les experts, la planification d'une randonnée constitue une véritable mise en contexte pour construire des connaissances mathématiques qui constituent des ressources dans les randonnées cyclistes. La situation d'apprentissage peut alors être considérée comme une situation-contexte.
3. Le troisième continuum concerne la signifiante des apprentissages allant du pôle « signifiante faible » au pôle « signifiante élevée ».

Figure 1.7

TROIS CONTINUUMS RELIANT LE DEGRÉ D'EXPÉRIENCE, LA QUALITÉ DE LA MISE EN CONTEXTE ET LA SIGNIFIANCE DES APPRENTISSAGES



La figure 1.7 établit également les liens entre les trois continuums. On peut déduire de ces liens que la prise en compte de l'expérience est un facteur déterminant à la fois pour la mise en contexte des apprenants et pour la réalisation d'apprentissages signifiants. Il ne suffit pas d'évoquer un contexte en suggérant aux apprenants « *supposons que vous deviez planifier une randonnée à vélo...* ».

Il n'est pas suggéré ici que pour réaliser des apprentissages signifiants, il faille nécessairement avoir une grande expérience, mais plutôt qu'une mise en contexte pédagogique productive ne peut se faire à vide et hors de toute expérience. Il est primordial que l'apprenant ait une prise sur la situation qu'on lui propose, qu'il s'y reconnaisse, qu'il s'y retrouve, qu'elle ait un minimum de signification pour lui. Mettre l'apprenant dans une situation sur laquelle il n'a aucune prise est comme le lancer dans l'eau alors qu'il ne sait pas nager. Ce n'est peut-être pas la façon idéale de contextualiser ses apprentissages. Dans une salle de classe, les expériences sont diverses et il n'est pas possible de répondre à tous. Cependant les expériences des uns, relativement à une activité située, peuvent combler le manque d'expérience des autres, en autant que des périodes d'échanges entre les apprenants soient prévues.

Une mise en contexte peut s'opérer selon deux voies contraires : l'entrée par les savoirs et l'entrée par les situations ou, pour être plus précis, par les activités situées.

1. *L'entrée par les savoirs.* On crée des mises en contexte susceptibles de favoriser l'assimilation des savoirs. Le but de l'enseignement est cette assimilation. La contextualisation des savoirs devient alors un prétexte, une stratégie pour mieux « passer la matière ». On opère donc dans la perspective d'une

transmission des savoirs et on cherche à surmonter les difficultés rencontrées par les apprenants en leur proposant un contexte pour les aider à mieux les digérer. La logique est toujours : *Apprendre d'abord ! Utiliser ensuite !* Tout ce passe comme si l'enseignant demandait à l'apprenant « *qu'est-ce que tu ne sais pas ?* » et qu'une fois qu'il a des éléments de réponse, il ajoutait « *je vais te l'enseigner !* » L'enseignant sait, l'apprenant ignore. Il est facile d'imaginer les besoins à combler. Dans cette perspective, la contextualisation est un artifice pour faire apprendre des savoirs.

L'entrée par les activités situées. On ne cherche pas vraiment à contextualiser. On veut plutôt rejoindre l'apprenant dans ses contextes habituels, ceux dans lesquels il exerce des activités quotidiennes ou de façon régulière, et dans les situations difficiles auxquelles il fait face avec plus ou moins de compétence. Plus particulièrement, on cherche à cerner les actions, les connaissances et les attitudes qu'il a développées empiriquement, peu importe leur qualité, efficacité et viabilité. Mais le point de départ est ce qu'il fait, ce qu'il sait et l'attitude ou les attitudes qui l'habitent. Le but est de lui permettre de transformer son agir, ses connaissances et ses attitudes pour les développer davantage et les rendre plus efficaces, plus viables, bref plus adaptatives. Tout se passe comme si l'enseignant se disait « *qu'est-ce que tu sais déjà faire ?* » et qu'une fois qu'il a des éléments de réponse, il ajoutait « *je vais t'aider à aller plus loin* ». La citation de Dewey (1997) au début du chapitre prend tout son sens : « *L'expérience est la vie elle-même. Elle emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures.* » Dans cette perspective, et comme le souhaitait Dewey, l'école ne cherche plus à préparer à la vie, elle lui ressemble, voire la prolonge tout en engageant les apprenants dans un processus d'autonomisation, processus accompagné par des pédagogues qui en permettent un cheminement mieux planifié, orienté, organisé et plus systématique.

Le principe pédagogique majeur qui s'en dégage est le suivant : le point de départ de tout apprentissage est l'expérience déjà acquise. Apprendre consiste à enrichir et élargir cette expérience. Enseigner, c'est permettre à l'apprenant d'actualiser son expérience afin de l'enrichir et de l'élargir. Par exemple, j'ai développé une certaine expérience de la randonnée à vélo et l'enseignant de mathématique me permet de l'enrichir de ressources mathématiques et de l'élargir par le raisonnement logico-mathématique pour planifier une randonnée de manière mieux réfléchie et plus pragmatique. *Il m'apprend à mathématiser des situations, à jongler mathématiquement avec des paramètres qui me sont familiers.* Il peut aussi m'apprendre les limites de la mathématisation : tout ne se comprend pas mathématiquement. Cela ne devrait-il pas faire partie d'un cours de mathématique ? Bref, un enseignant de mathématique peut me permettre de progresser dans mon agir compétent dans ce champ d'expérience. Bien sûr, un cours de mathématique vise avant tout le développement d'une expérience mathématique, un cours de

langue celui d'une expérience langagière et ainsi de suite. Ce sont des cours d'éducation de base: ils ne visent donc pas à former des professionnels, mathématiciens, linguistes, cyclistes ou autres. Mais l'expérience mathématique ou l'expérience langagière progressent mieux lorsqu'elles prennent place dans des contextes signifiants pour les apprenants.

L'enseignant de langue peut me permettre à son tour d'enrichir mon expérience cycliste de ressources langagières, à mieux nommer, exprimer, décrire, penser, planifier, échanger des points de vue... bref, à communiquer dans le monde du cyclisme. Il m'apprend, pour ainsi dire, à mieux «langagiser» tout ce que comprend et qui entoure une randonnée à vélo. Il en va de même pour l'enseignant de sciences: il m'apprend à mieux interpréter et *comprendre* (prendre avec soi) à l'aide de la science plusieurs facettes de la randonnée, à relier plusieurs variables qui me sont familières et d'autres qui m'échappaient.

La randonnée à vélo n'est ici qu'un exemple de contextualisation pédagogiquement productive. Un adulte exerce tellement d'activités situées pour lesquelles il a développé une certaine expérience, qu'il est facile à un enseignant de proposer des scénarios d'apprentissage pour ainsi dire à sa mesure et répondant à ses besoins.

Savoir et connaissance expérientielle

Dans une approche par les savoirs, les savoirs essentiels sont ceux que tous doivent s'approprier, car ils font partie des standards internationaux (Meunier, 2005; CITE, 1997). Ce sont des savoirs que l'on croit transférables d'une situation à l'autre. D'où la croyance qu'on puisse les apprendre d'abord et les appliquer ensuite. Tout se passe comme si on pouvait apprendre les règles de grammaire avant même d'avoir appris à parler. Pourtant, déjà en 1964, Freinet questionnait cette vision de la transmission des savoirs: «Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs⁶.»

Le problème auquel on est confronté dans une conception des savoirs appris d'abord et transférés ensuite est, entre autres, que le savoir appris hors contexte n'est pas identique au savoir appris en contexte. Voici un exemple simple en enseignement du français langue seconde: il est possible d'enseigner à un étudiant de langue seconde comment conjuguer le verbe «pouvoir» dans différents temps, de sorte qu'il sache qu'il faut dire «tu peux» mais «vous

6. <http://fr.ekopedia.org/Méthode_Freinet>, consulté le 12 juillet 2010.

pouvez», ou «tu pourrais» mais «vous pourriez», et il peut le faire dans un exercice décontextualisé (p. ex., «remplir les blancs avec la forme correcte du verbe "pouvoir"»). Cependant, cela ne garantit pas qu'il saura quand, c'est-à-dire dans quel contexte, il est acceptable de dire «Peux-tu...» et quand, dans quel autre contexte, il vaudrait mieux dire «Pouvez-vous...» ou même «Pourriez-vous, s'il vous plaît...». Dans un programme, la «conjugaison des verbes» est simplement un référent pour l'enseignant, mais dans la salle de classe, la conjugaison des verbes doit être enrichie pédagogiquement pour inclure non seulement la connaissance «technique» («peux» avec «tu», «pouvez» avec «vous»), mais également la «connaissance expérientielle de son utilisation», c'est-à-dire les significations contextuelles de ces conjugaisons. Autrement, on n'enseigne pas une langue seconde, mais seulement sa grammaire.

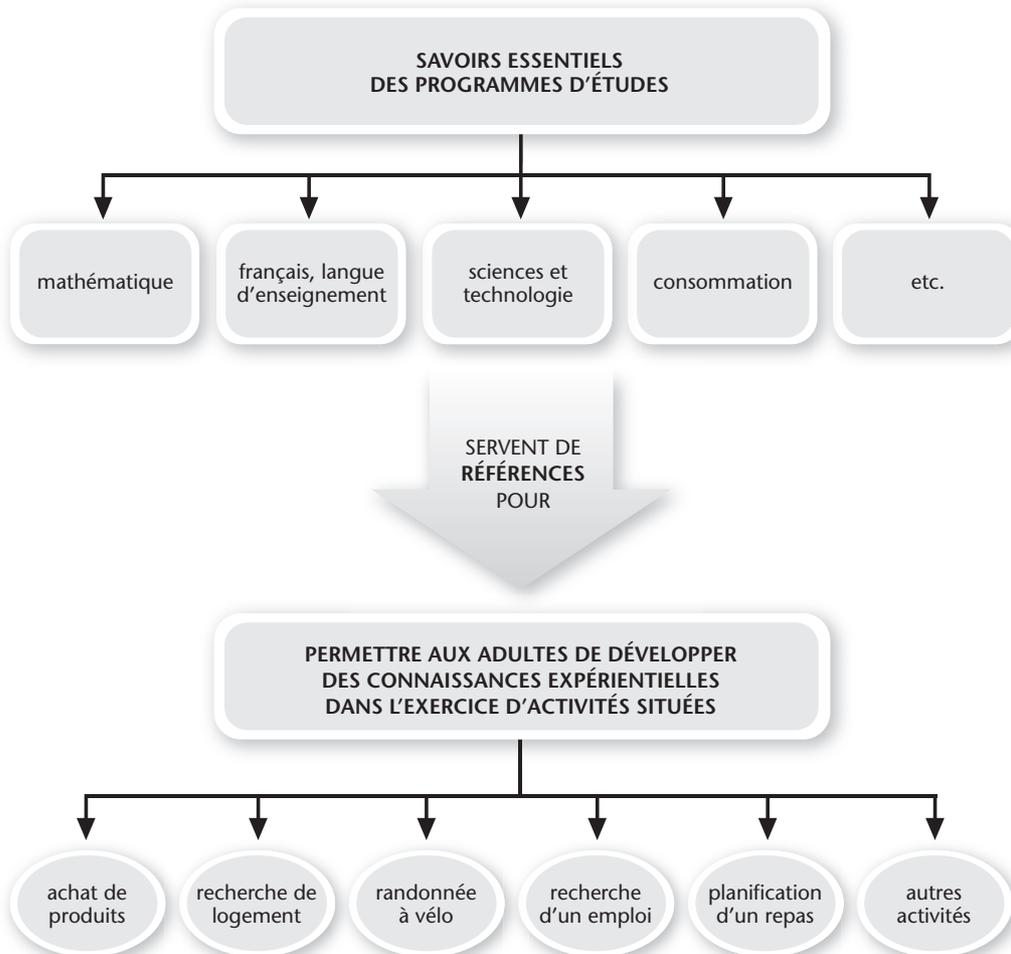
Les connaissances expérientielles sont développées dans le cadre d'activités situées de la vie courante et relèvent d'une logique expérientielle⁷ : la ligne droite au billard, par exemple, n'est pas la ligne droite idéale du géomètre. Lorsqu'ils opèrent en situation, les savoirs prennent des significations différentes d'un contexte à l'autre et d'une activité située à l'autre et s'intègrent dans l'expérience globale de la personne. Les connaissances expérientielles sont donc plus riches et plus adaptatives que les savoirs disciplinaires ou académiques appris hors contexte.

Dans un programme d'études, les savoirs ne peuvent que servir de référents aux connaissances expérientielles. Seules ces dernières peuvent constituer des ressources effectives au déploiement d'un agir compétent. Bref, la fonction des savoirs essentiels d'un programme d'études est de servir de référents aux enseignants afin qu'ils puissent créer les conditions pour que les apprenants développent des connaissances expérientielles («savoirs» + significations contextuelles). On ne peut pas enseigner ces savoirs directement, hors contexte – du moins si on veut qu'ils soient signifiants pour l'apprenant – et ce ne sont pas eux qui devraient faire l'objet d'une évaluation : l'enseignement vise la construction de connaissances expérientielles et l'évaluation porte donc sur ces ressources.

La figure 1.8 résume la fonction des savoirs essentiels dans un programme d'études.

7. Et pas seulement d'une logique disciplinaire. En effet, les savoirs essentiels – le plus souvent ce sont des savoirs disciplinaires – obéissent à la logique de la discipline de laquelle ils relèvent : par exemple, les savoirs mathématiques relèvent d'une logique mathématique, les savoirs linguistiques d'une logique linguistique et ainsi de suite (Jonnaert et Masciotra, 2007).

Figure 1.8

LA FONCTION DES SAVOIRS ESSENTIELS DANS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES S'INSCRIVANT DANS UNE APPROCHE DE L'ACTIVITÉ SITUÉE

ANNEXE

Exemple de situation d'évaluation cité par Lafontaine (2010) et extrait de Harmon *et al.*, 1997.

LE POULS

À cette station, tu disposes,
d'une montre,
d'une marche d'escalier pour monter et descendre.

Lis attentivement les instructions.

Comment varie ton pouls quand tu montes et descends de la marche pendant 5 minutes ?

Voici ce que tu dois faire :

Trouve le moyen de mesurer ton pouls. SI TU NE PARVIENS PAS À MESURER TON POULS, DEMANDE AU PROFESSEUR DE T'AIDER.

Décide du nombre de mesures à effectuer à partir du moment où tu es au repos.

Descends et monte de la marche pendant 5 minutes et mesure ton pouls à intervalles réguliers.

1. Réalise un tableau et écris la mesure de ton pouls et le moment où tu l'as pris.

2. Comment ton pouls a-t-il changé pendant l'exercice ?

3. Pourquoi ton pouls a-t-il changé de la sorte ?

Profil ASCAR d'un enseignant d'expérience

Les composantes ASCAR de l'expérience concernent les apprenants aussi bien que les enseignants ou tout autre professionnel. Dans ce chapitre, il est question de l'enseignement qui sert d'exemple pertinent pour illustrer les composantes ASCAR à l'intention des principaux intéressés par le contenu de cet ouvrage : les enseignants en exercice, les futurs enseignants, les conseillers pédagogiques, les autres intervenants du milieu scolaire et les formateurs d'enseignants.

La compétence est une affaire d'expérience. On ne s'improvise pas enseignant du jour au lendemain. On le devient sur le terrain, en faisant l'expérience du milieu scolaire et, notamment, en faisant face à la dynamique d'une salle de classe. Les composantes de l'expérience développée dans la pratique par un enseignant, donc l'expérience située de celui-ci, permet de dépeindre son agir compétent.

L'agir compétent d'un enseignant se définit par la qualité de son ASCAR qui repose d'abord sur un système d'actions qui permet d'opérer dans le champ d'expérience qu'est la salle de classe et, plus largement, dans l'ensemble du milieu scolaire où l'enseignant exerce son métier. Le système d'actions est guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé par des ressources sociales. Des questions relatives à chacune des composantes de l'expérience (ASCAR) permettent de cerner l'agir compétent d'un enseignant.

- A Action** – Que fait un enseignant expérimenté et compétent ?
- S Situation** – À quel type de situations un enseignant fait-il face dans la dynamique scolaire ?
- C Connaissance** – Quels types de connaissances déploie-t-il dans le feu de l'action ?
- A Attitude** – Quelles sont les attitudes qui favorisent l'exercice de son métier ?
- R Ressource matérielle** – De quelles ressources matérielles s'outille-t-il ?
Ressource sociale – Sur quelles ressources sociales s'appuie-t-il ?

Des réponses à ces questions sont présentées dans les sous-sections qui suivent. Afin de faciliter la discussion, le tableau 2.1 présente les contenus de chacune des composantes de l'ASCAR qui se développent dans l'exercice du métier d'enseignant. Ce tableau représente le profil d'un enseignant compétent conçu dans la perspective de l'expérience située. Après avoir explicité chacune des composantes de l'ASCAR et leur intégration, un reportage réalisé avec une enseignante d'expérience sert d'illustration au fonctionnement de l'ASCAR lors d'une intervention auprès d'un élève.

Action

Que fait un bon enseignant ou un enseignant compétent dans l'exercice de son métier ? Il maîtrise les situations scolaires. Pour ce faire, il exerce un ensemble d'actions diversifiées qui peuvent être regroupées en quatre catégories d'actions : planifier un cours, intervenir en salle de classe, évaluer les apprentissages et réaliser des tâches connexes (voir le tableau 2.1). Ces catégories d'actions pourraient varier en nombre et être formulées de diverses façons. L'important est qu'elles intègrent pratiquement toutes les actions susceptibles d'être réalisées par un enseignant dans l'exercice de son métier. De ce point de vue, les quatre catégories d'actions proposées rencontrent ce critère.

Le tableau 2.1 illustre, en termes de catégories d'actions et d'exemples d'actions, l'expérience d'un enseignant professionnel qui a du métier. Une telle expérience est située, car elle se développe en faisant face aux diverses problématiques situationnelles qui surviennent dans le milieu scolaire. C'est une expérience de terrain qui prend les couleurs de la culture scolaire.

Les quatre catégories d'actions forment un seul et même système d'actions qui fait lui-même partie intégrante du système ASCAR. La planification, par exemple, est fonction de la qualité de l'intervention en salle de classe. En d'autres mots, une planification est appropriée si elle permet une intervention adaptée.

Tableau 2.1

ASCAR D'UN ENSEIGNANT COMPÉTENT

ACTIONS (CATÉGORIES ET EXEMPLES D'ACTIONS)	SITUATIONS DE LA VIE SCOLAIRE	CONNAISSANCES	ATTITUDES (DISPOSITIONS)	RESSOURCES
<p>1. Planifier un cours:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construire une séquence logique des activités d'apprentissage ▪ Planifier les divers types de documents à utiliser ▪ Créer un nouveau document pour le cours ▪ Prévoir les logiciels à utiliser ▪ Planifier l'évaluation ▪ Adapter le cours du programme à la clientèle ▪ Faire un calendrier de ses disponibilités 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours nouveau pour l'enseignant ▪ Des prototypes de plan de cours sont disponibles ▪ Programme d'études difficile à appliquer pour le cours concerné ▪ Problématique de l'évaluation des compétences polyvalentes ▪ Difficultés liées à une classe multi-niveaux ▪ Manque d'expérience en planification due à la pratique de « l'enseignement individualisé » ▪ Difficultés des élèves à suivre les consignes ▪ Problème de discipline dans la classe ▪ Une équipe de travail a des problèmes de collaboration ▪ Difficultés liées aux entrées et sorties fréquentes des adultes ▪ Des élèves sont en situation d'échec ▪ Examen jugé trop difficile par un groupe d'élèves ▪ Beaucoup de fautes d'orthographe dans les travaux ▪ Écart important entre les résultats des apprenants ▪ C'est une journée pédagogique! ▪ Conflits entre collègues ou avec la direction scolaire ▪ Période de négociation d'une convention collective 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stratégies, méthodes ▪ techniques: <ul style="list-style-type: none"> ▫ pédagogiques ▫ d'évaluation ▫ de gestion de classe ▫ de communication ▫ de coopération ▫ de planification de cours, etc. ▪ Connaissance du renouveau pédagogique ▪ Connaissance du cours du programme d'études ▪ Connaissances en didactique générale ▪ Connaissances en didactique spécialisée ▪ Connaissance de la clientèle ▪ Connaissance de la culture scolaire et de celle de l'école en particulier ▪ Connaissances des théories de l'apprentissage et du développement ▪ Maîtrise de la langue ▪ Connaissance de la politique d'évaluation ▪ Connaissance de la convention collective ▪ Connaissance du milieu social entourant l'école ▪ Maîtrise d'outils pédagogiques (TIC, ordinateur, vidéos, médias, logiciels, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empathie ▪ Congruence ▪ Authenticité ▪ Écoute ▪ Disponibilité ▪ Sens éthique ▪ Sens critique ▪ Rationalité ▪ Créativité ▪ Équité ▪ Jovialité ▪ Maîtrise de soi ▪ Engagement ▪ Passion du métier ▪ Etc. 	<p>Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Collègues ▪ Intervenants spécialisés ▪ Direction d'école ▪ Élèves ▪ Parents ▪ Etc. <p>Matérielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tableau ▪ Manuels ▪ Ordinateurs ▪ Médias ▪ Bibliothèque ▪ Etc.
<p>2. Intervenir en salle de classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encadrer les élèves en difficulté ▪ Poser une question aux élèves ▪ Contrôler sa voix ▪ Explorer une nouvelle stratégie pédagogique ▪ Effectuer des révisions ▪ Encadrer les travaux individuels ou d'équipe ▪ Contrôler la discipline et le climat de la classe ▪ Contrôler les présences et les retards 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen jugé trop difficile par un groupe d'élèves ▪ Beaucoup de fautes d'orthographe dans les travaux ▪ Écart important entre les résultats des apprenants ▪ C'est une journée pédagogique! ▪ Conflits entre collègues ou avec la direction scolaire ▪ Période de négociation d'une convention collective 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissance de la clientèle ▪ Connaissance de la culture scolaire et de celle de l'école en particulier ▪ Connaissances des théories de l'apprentissage et du développement ▪ Maîtrise de la langue ▪ Connaissance de la politique d'évaluation ▪ Connaissance de la convention collective ▪ Connaissance du milieu social entourant l'école ▪ Maîtrise d'outils pédagogiques (TIC, ordinateur, vidéos, médias, logiciels, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jovialité ▪ Maîtrise de soi ▪ Engagement ▪ Passion du métier ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collègues ▪ Intervenants spécialisés ▪ Direction d'école ▪ Élèves ▪ Parents ▪ Etc.
<p>3. Évaluer les apprentissages:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Préparer un examen ▪ Donner des rétroactions aux équipes d'élèves ▪ Corriger des examens et travaux ▪ Fournir les critères d'évaluation aux élèves ▪ Remplir les bulletins ▪ Noter le portfolio d'un élève 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen jugé trop difficile par un groupe d'élèves ▪ Beaucoup de fautes d'orthographe dans les travaux ▪ Écart important entre les résultats des apprenants ▪ C'est une journée pédagogique! ▪ Conflits entre collègues ou avec la direction scolaire ▪ Période de négociation d'une convention collective 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissance de la clientèle ▪ Connaissance de la culture scolaire et de celle de l'école en particulier ▪ Connaissances des théories de l'apprentissage et du développement ▪ Maîtrise de la langue ▪ Connaissance de la politique d'évaluation ▪ Connaissance de la convention collective ▪ Connaissance du milieu social entourant l'école ▪ Maîtrise d'outils pédagogiques (TIC, ordinateur, vidéos, médias, logiciels, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jovialité ▪ Maîtrise de soi ▪ Engagement ▪ Passion du métier ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collègues ▪ Intervenants spécialisés ▪ Direction d'école ▪ Élèves ▪ Parents ▪ Etc.
<p>4. Réaliser des tâches connexes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participer aux réunions (pédagogiques, syndicales, etc.) ▪ Collaborer avec l'équipe-école à l'atteinte d'objectifs ▪ Rencontrer un élève ayant des problèmes personnels ▪ Jouer le rôle de mentor avec quelques élèves ▪ Participer à l'organisation d'activités sociales ▪ Contribuer à la sécurisation du milieu scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen jugé trop difficile par un groupe d'élèves ▪ Beaucoup de fautes d'orthographe dans les travaux ▪ Écart important entre les résultats des apprenants ▪ C'est une journée pédagogique! ▪ Conflits entre collègues ou avec la direction scolaire ▪ Période de négociation d'une convention collective 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissance de la clientèle ▪ Connaissance de la culture scolaire et de celle de l'école en particulier ▪ Connaissances des théories de l'apprentissage et du développement ▪ Maîtrise de la langue ▪ Connaissance de la politique d'évaluation ▪ Connaissance de la convention collective ▪ Connaissance du milieu social entourant l'école ▪ Maîtrise d'outils pédagogiques (TIC, ordinateur, vidéos, médias, logiciels, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jovialité ▪ Maîtrise de soi ▪ Engagement ▪ Passion du métier ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collègues ▪ Intervenants spécialisés ▪ Direction d'école ▪ Élèves ▪ Parents ▪ Etc.

Note: Ce tableau est un exemple et n'est pas exhaustif.

Planifier, c'est, en effet, anticiper ce qui va survenir pendant l'intervention et, par conséquent, l'expérience de l'intervention inspire la planification. De plus, l'intervention nécessite souvent d'apporter des modifications en cours de route à la planification de départ. Le même raisonnement tient pour l'évaluation des apprentissages. Une évaluation ne peut se faire que sur la base de la planification, des ajustements qu'on y apporte en cours de route, de l'intervention pédagogique et ses mises en situations (activités d'apprentissage individuelles et collectives, etc.). D'ailleurs, l'évaluation est déjà en grande partie établie lors de la planification initiale. Tout enseignant sait bien que l'évaluation conditionne, jusqu'à un certain point, à la fois la planification et l'intervention. Les quatre actions génériques (planifier, intervenir, évaluer, réaliser) qui peuvent être intégrées en une seule – enseigner – ne peuvent être considérées comme des compétences (Jonnaert *et al.*, 2006) séparables les unes des autres. Elles forment une unité qui traduit l'agir compétent global d'un enseignant.

Notons que l'identification des catégories d'actions et des exemples d'actions est inspirée des descriptions de tâches énoncées dans la convention collective de 2005 de la Fédération des enseignants du Québec¹. Le tableau ci-dessous présente les tâches des enseignants du secteur des jeunes et du secteur des adultes.

Tableau 2.2

TÂCHES DES ENSEIGNANTS EN FORMATION DES JEUNES ET DES ADULTES DE LA FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC

TÂCHES DES ENSEIGNANTS FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES (FGJ) CHAPITRE 8 DE LA CONVENTION COLLECTIVE	TÂCHES DES ENSEIGNANTS FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (FGA) CHAPITRE 8 DE LA CONVENTION COLLECTIVE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Préparer et dispenser les cours. 2. Collaborer avec les autres enseignants et les professionnels en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels des élèves. 3. Organiser et superviser des activités étudiantes et y participer. 4. Organiser et superviser des stages en milieu de travail. 5. Assumer les responsabilités d'encadrement auprès de groupes d'élèves. 6. Évaluer le rendement des élèves et faire rapport à la direction et aux parents. 7. Surveiller les élèves. 8. Contrôler les retards/absences et faire rapport à la direction. 9. Participer aux réunions. 10. S'acquitter d'autres fonctions qui relèvent de l'enseignant. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Préparer et dispenser les cours. 2. Aider l'adulte dans l'établissement de son profil de formation. 3. Aider l'adulte à choisir des modes d'apprentissage. 4. Suivre l'adulte dans son cheminement. 5. Superviser et évaluer des projets expérimentaux et des stages en milieu de travail. 6. Préparer, administrer et corriger des tests. 7. Assurer l'encadrement aux activités d'apprentissage: accueil et inscriptions des adultes, dépistage des problèmes, référer aux professionnels, superviser les activités socioculturelles. 8. Contrôler les retards et les absences. 9. Participer aux réunions. 10. S'acquitter des autres fonctions connexes à la tâche.

1. <<http://cbcsq.qc.net/index.cfm/2,0,1679,9718,2391,1270.html>>, consulté le 12 juillet 2010.

Situation

À quel type de situations un enseignant fait-il face dans la dynamique scolaire? Dans l'exercice de son métier, un enseignant fait face à une grande diversité de situations caractéristiques du milieu scolaire et de sa culture, dont celles qui surviennent en salle de classe. On en retrouve plusieurs exemples au tableau 2.1. Ces situations sont plus ou moins difficiles à gérer, à transformer ou encore à anticiper et à éviter, selon l'expérience de l'enseignant. Un enseignant compétent parvient généralement à faire émerger des situations qui se révèlent pédagogiques et éducatives. Du point de vue de l'expérience, un enseignant est compétent s'il construit et maîtrise des situations qui favorisent l'apprentissage.

La construction et la maîtrise des situations éducatives reposent sur l'expérience de l'enseignant et en particulier sur la qualité du système d'actions qu'il a développé. Action et situation sont indissociables: l'enseignant est une personne en action et en situation (PAS). Par exemple, l'intervention efficace et compétente en salle de classe relève de l'art de jongler autant avec les situations planifiées qu'avec celles qui surviennent dans le feu de l'action.

Bednarz et Proulx (2009, p. 6) renvoient à l'agir compétent de l'enseignant en termes d'un *savoir-enseigner* qui «se construit en classe et s'adapte en temps réel à la situation, alors que l'enseignant doit s'inventer des réponses lorsque la dynamique de classe l'oblige à sortir du script de sa planification habituelle». Pour faire face à la dynamique situationnelle d'une salle de classe, l'enseignant doit continuellement se situer, se resituer et ajuster son intervention.

L'enseignant, dans l'action d'enseigner, doit réfléchir constamment aux possibilités, doit inventer des avenues et représentations nouvelles en réaction aux façons de faire et de comprendre des élèves, doit penser à des explications supplémentaires à donner pour clarifier ou resituer le problème, doit faire des choix en insistant sur certains points et non sur d'autres. Il faut, en plus d'entrevoir des avenues possibles à emprunter, être capable de sentir que telle ou telle explication est reliée à ce que l'élève offre comme solution, qu'elle pourra lui être profitable pour l'aider à faire plus de sens, pour l'amener plus loin (Bednarz et Proulx, 2009, p. 6).

Connaissance

À quels types de connaissances un enseignant fait-il appel dans la dynamique scolaire? On retrouve au tableau 2.1 plusieurs types de connaissances indispensables à l'exercice du métier d'enseignant: elles comprennent diverses maîtrises, stratégies, méthodes et techniques ainsi que des connaissances sur une diversité de domaines ou de sujets: didactique, développement de la personne, évaluation, renouveau pédagogique, régime pédagogique, théories de l'apprentissage et du

développement et ainsi de suite. Certaines de ces connaissances ont été acquises durant la formation, puis transformées et adaptées au cours du développement de l'expérience sur le terrain. D'autres connaissances ont été construites sur le lieu de travail, en faisant l'expérience du milieu scolaire lui-même. Un enseignant compétent s'y connaît en termes d'actions et de situations scolaires. C'est un connaisseur du milieu scolaire.

L'expérience située et hautement développée d'un enseignant en fait un connaisseur, un professionnel qui s'y connaît en éducation, qui est expert dans ce domaine. « Enseignant compétent » et « enseignant connaisseur » sont pratiquement synonymes. L'enseignant connaisseur en sait beaucoup plus et surtout beaucoup mieux qu'un enseignant novice. Il est un connaisseur dans le sens où il a développé tout un vaste réseau de connaissances sur le métier, en plus d'avoir adapté progressivement les connaissances académiques qu'il a acquises durant sa formation initiale (Roth, 2002). En d'autres mots, il est connaisseur parce qu'il a développé des connaissances situées et éprouvées dans la vie scolaire : ces connaissances sont celles qu'il a construites directement dans les situations scolaires et les connaissances académiques qu'il a acquises durant sa formation initiale mais qu'il a rendues « praticables » en les soumettant à l'épreuve du terrain scolaire. Les connaissances de terrain ou connaissances expérientielles ne peuvent pas être construites hors chantier, durant la formation initiale (Schön, 1994). En s'appuyant sur son réseau de connaissances expérientielles, l'enseignant peut réaliser avec compétence les quatre actions génériques : planifier, intervenir, évaluer et réaliser des tâches connexes. Quelles sont ces connaissances expérientielles que l'on peut aussi qualifier de connaissances situées ? Des éléments de réponse sont fournis au tableau 2.1 où une liste de divers types de connaissances est présentée. Cette liste, qui n'est pas exhaustive, représente l'ensemble des connaissances sur lesquelles s'appuie un enseignant connaisseur pour exercer son métier.

Un enseignant ne peut réaliser des actions – planifier, intervenir, évaluer, réaliser – sans faire appel au réseau de ses connaissances de terrain qui elles-mêmes ne peuvent être prises séparément : comment séparer les méthodes de planification des méthodes pédagogiques et des connaissances de la clientèle, par exemple ? Enfin, chaque groupe d'élèves a ses caractéristiques propres et les situations qui surviennent en salle de classe sont marquées, entre autres, par ces caractéristiques et forcent, pour ainsi dire, une adaptation des actions et des connaissances de l'enseignant. Action, connaissance et situation forment une unité située, une expérience située unique et adaptative. Le degré d'expérience située d'un enseignant détermine son degré de compétence. Si on s'en tient à la dimension cognitive, un enseignant est compétent s'il se révèle un connaisseur et non pas simplement une personne instruite qui en sait beaucoup, mais qui s'y connaît peu relativement au milieu scolaire.

Les connaissances qui opèrent en situation d'enseignement diffèrent des connaissances scolaires d'une discipline. Dans l'enseignement des mathématiques, par exemple, Bednarz et Proulx (2009) distinguent les « connaissances apprises pour l'enseignement » des connaissances mathématiques :

Tout développement de « connaissances mathématiques pour l'enseignement » est nécessairement enraciné dans une situation d'enseignement/apprentissage des mathématiques donnée, en lien avec les tâches effectives de l'enseignant. Nous nous distançons en ce sens d'une certaine conception standardisée de la pratique et, en conséquence, de la formation des enseignants, qui emprunte à une rationalité technique, dans laquelle les outils fournis aux enseignants (manuels, situations, matériel didactique, etc.) sont conçus pour fournir des solutions toutes faites aux problèmes rencontrés en pratique. [...] Une pratique qui comporte une part importante de situations indéterminées, non prévisibles, faisant appel au jugement en contexte de l'enseignant (Bednarz et Proulx, 2009, p. 6).

Attitude

Une attitude se définit comme un « [é]tat d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout son environnement (personne, chose, situation, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 1993, p. 112). Dans cette section, nous y renverrons en termes de disposition, de maîtrise de soi ou d'intelligence émotionnelle.

L'expérience du terrain scolaire d'un enseignant ne repose pas uniquement sur le triptyque action-situation-connaissance. Il faut y ajouter la maîtrise émotionnelle. En effet, une diversité d'attitudes ou dispositions émotionnelles influent positivement ou négativement sur le fonctionnement de l'action (Sénéchal *et al.*, 2008; Goleman, 1997). Les dispositions émotionnelles concernent la motivation, la conscience de soi, la confiance en soi, la maîtrise de soi, de son stress ou de son anxiété, l'ouverture d'esprit, l'ouverture aux autres, l'empathie, l'attitude critique, l'attitude autocritique, l'attitude éthique, l'attitude positive, la congruence (Rogers, 1976a et b), la ténacité, la tolérance, les manières d'être, le sens des responsabilités, la solidarité, l'optimisme et ainsi de suite. Pour ce qui est de la pratique enseignante proprement dite, le tableau 2.1 suggère une liste d'attitudes favorisant l'exercice du métier et, en particulier, la relation maître-élève.

Tout un ensemble de recherches démontrent combien l'ensemble des dispositions émotionnelles d'une personne déterminent et affectent son développement personnel, ses apprentissages et sa réussite sociale (Sénéchal *et al.*, 2008).

Bref, les dispositions émotionnelles sont décisives dans la réussite de la vie. Des dispositions positives favorisent un développement harmonieux et compétent du triptyque action-cognition-situation. Des dispositions négatives constituent des entraves à ce développement. La qualité de l'expérience située que se construit un enseignant repose en grande partie sur le développement de ses dispositions émotionnelles ou sur ce que Goleman (1997) exprime en termes d'intelligence émotionnelle et que Damasio (1995) appelle la raison des émotions.

Les enseignants, en particulier les novices, éprouvent des difficultés à maîtriser leurs dispositions émotionnelles (Sénéchal *et al.*, 2008). Selon le chercheur Luc Brunet (2004), l'enseignement, « c'est aussi stressant qu'un job de chirurgien, mais c'est plus difficile au niveau émotif, parce que ce n'est pas valorisé par la société ». Les enseignants en début de carrière n'ont pas suffisamment d'expérience pour faire face aux problématiques situationnelles du terrain scolaire et vivent souvent un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Corriveau, 2000). Les études montrent que l'épuisement professionnel rattraperait un enseignant sur cinq (Sénéchal *et al.*, 2008). Cela souligne l'importance, dans la formation initiale et continue, du développement des dispositions émotionnelles chez l'enseignant. Bien que la formation initiale des enseignants dispensée dans les universités québécoises ne néglige pas les dispositions entrant dans l'intelligence émotionnelle, on n'accorde toutefois pas à celle-ci toute son importance.

Les attitudes appropriées se développent avec l'expérience du métier. L'actualisation de l'expérience est conditionnée par l'attitude de l'enseignant et cela influe positivement ou négativement sur tout son système ASCAR. L'intelligence émotionnelle, de laquelle relève la notion d'attitude, est considéré comme un meilleur prédicteur de la réussite professionnelle que le QI (Goleman, 1997).

Ressource

La disponibilité et l'utilisation des ressources matérielles et sociales ou humaines jouent un rôle relativement important dans l'agir compétent d'un enseignant. Aucune activité d'enseignement-apprentissage ne peut s'en passer. Même dans les interactions purement orales, elles sont présentes : dans une conversation maître-élève ou entre deux élèves, chacun des locuteurs est une ressource humaine pour l'autre. En écoutant une conversation, le sens des propos échangés peut difficilement être attribué à un seul des deux locuteurs. En fait, le sens de l'échange appartient à la globalité de la conversation, bien que chacun des locuteurs ait un point de vue propre. Le sens et la connaissance sous-jacente sont donc distribuées, comme le soulignent les auteurs de la cognition distribuée (Hutchins, 1995 ; Perkins, 1995). Lorsqu'une équipe d'élèves discute, il y a autant

de ressources humaines qu'il y a d'élèves participants et le sens des échanges se distribue entre eux. Les élèves constituent les principales ressources humaines d'un enseignant. Par contre, ces ressources ne sont pas gratuites, gagnées d'avance: cela prend l'expérience de la gestion éducative d'une salle de classe et de tout ce qui s'y passe. Lorsque le développement de cette expérience en est à ses débuts, il arrive souvent que les élèves se révèlent des obstacles, plutôt que des ressources, au déroulement harmonieux du processus pédagogique.

L'enseignant peut être soutenu par une diversité d'autres ressources humaines pour exercer ses activités de planification, d'intervention, d'évaluation et de réalisation de tâches connexes: le directeur d'école, des collègues, le psychologue scolaire, le technicien de laboratoire... et divers autres intervenants. Lorsque ces ressources soutiennent effectivement l'enseignant, elles font partie de son ASCAR.

En plus des ressources humaines, l'enseignant s'appuie sur un ensemble de ressources matérielles: le tableau et ce qui y est écrit, des affiches, des éléments multimédias et bien d'autres objets. Par exemple, le contenu d'une présentation PowerPoint comprend des informations qui accompagnent et complètent l'explication qu'il donne à ses élèves. Cela veut dire que la connaissance est distribuée, elle n'est pas seulement dans la tête ou dans la voix de l'enseignant, elle est aussi dans la présentation. Elle est même sur les yeux et les lèvres du lecteur de celle-ci. Ces objets constituent des artefacts cognitifs qui contribuent à la construction des échanges cognitifs: un mémo écrit au tableau, un texte d'accompagnement, une liste de mots, une image, un schéma dessiné au tableau, une calculatrice, un ordinateur et ainsi de suite constituent des « artefacts cognitifs ». Cette dernière notion signifie qu'une ressource matérielle n'est en fait pas que matérielle, puisque qu'elle comporte de la cognition (comme dans l'exemple de la présentation PowerPoint) et fait partie de la cognition distribuée en salle de classe.

Selon Brassac et Fixmer (2007), un artefact est à la fois une *ressource* et une *source*. Une analyse de l'action actuelle de l'auteur permettra de mieux cerner cette idée. L'ordinateur que j'utilise actuellement constitue pour moi une ressource matérielle. Cela va de soi. Mais mon ordinateur représente plus que cela. Ce que je lis à l'écran influe sur ma pensée et mon action en cours. Le texte sur l'écran ne sert donc pas uniquement d'objet extérieur à mon action et à ma pensée, il sert aussi de source à de nouvelles idées. Un artefact cognitif est donc à la fois une ressource pour mon agir en cours et une source qui stimule, oriente ou réoriente mon agir en cours. Cet exemple montre bien l'indissociabilité entre l'action et la connaissance. L'attitude aussi s'y intègre: en effet, au moment présent, je me sens bien disposé émotionnellement pour écrire ces lignes et le texte se développe aisément. Enfin la situation aussi est favorable: j'ai déjà tout terminé ce que j'avais à faire dans ma journée et je suis donc entièrement disponible pour cette tâche. Cet exemple montre aussi l'unité du système ASCAR.

Dans une salle de classe, un objet matériel devient donc une ressource et une source, bref un artefact cognitif, dès le moment où il entre dans des échanges cognitifs entre un élève et cet objet, ou bien lorsque cet objet facilite les échanges sociocognitifs dans une équipe d'élèves.

Le tableau 2.3 fait une récapitulation des composantes ASCAR de l'expérience et montre que la compétence, conçue en termes d'agir compétent, se distribue dans chacune de ces composantes. Il n'y a donc pas lieu de séparer, comme le proposent divers auteurs, la compétence de l'action, de la connaissance ou de l'attitude. Dans l'exercice d'un métier, c'est l'articulation des composantes de l'ASCAR et l'expérience qui en est sous-jacente qui définissent l'agir compétent.

Tableau 2.3

L'AGIR COMPÉTENT DISTRIBUÉ DANS CHACUNE DES COMPOSANTES DE L'ASCAR

COMPOSANTES ASCAR	L'AGIR COMPÉTENT SE DISTRIBUE DANS CHACUNE DES COMPOSANTES DE L'ASCAR
Action	Du point de vue de l'action, un enseignant devient compétent en développant un système d'actions qui prend les couleurs culturelles du milieu scolaire. Ce système d'actions comprend notamment les actions planifier, intervenir, évaluer et réaliser des tâches connexes.
Situation	Du point de vue de la situation, un enseignant devient compétent en développant une intelligence et une maîtrise des situations scolaires, notamment des situations qui se déroulent en salle de classe.
Connaissance	Du point de vue de la connaissance, un enseignant devient compétent en se développant comme connaisseur, c'est-à-dire en devenant un professionnel qui s'y connaît en éducation et qui a développé des connaissances situées dans ce monde.
Attitude	Du point de vue de l'attitude, un enseignant devient compétent en développant une intelligence émotionnelle et une maîtrise de soi dans le cadre du milieu scolaire. Il a développé notamment les attitudes les plus favorables à l'exercice de son métier.
Ressource	Du point de vue des ressources, un enseignant devient compétent en faisant appel aux ressources matérielles et humaines disponibles et en faisant de l'élève sa première source et ressource. Les ressources prolongent ce qu'il fait, ce qu'il sait et son attitude dans son intervention située.

Notre définition de l'agir compétent intègre les composantes ASCAR. L'agir compétent se définit comme un système d'actions qui opère en situation et en étant guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé par des ressources sociales. Ce système permet d'exercer le métier d'enseignant.

Fonctionnement de l'ASCAR dans une intervention éducative

À titre de rappel, l'ASCAR est un acronyme qui renvoie aux premières lettres des composantes de l'expérience qui forment un système: action, situation, connaissance, attitude et ressource. Jusqu'à quel point le système ASCAR permet-il de décrire et de comprendre une pratique enseignante? Comment ce système fonctionne-t-il? Comment ses composantes s'interpénètrent-elles dans la dynamique de l'intervention d'un enseignant? Le présent chapitre fournit des réponses à ces questions.

Un reportage publié dans la revue *Vie pédagogique* permet d'illustrer le fonctionnement de l'ASCAR dans le feu de l'action. Le but est ici d'illustrer la dynamique et les liens indissociables entre ces composantes en prenant, pour exemple, l'intervention d'une enseignante qui accompagne un élève dans le processus de résolution d'une situation conflictuelle. Ce reportage est présenté ci-dessous textuellement, même s'il n'a pas été conçu dans le même but. En fait, il s'inscrit dans un dossier de la revue ayant pour thème l'exercice de la citoyenneté à l'école. Le reportage n'est donc pas organisé de façon à en faire ressortir chacune des composantes, bien que celles-ci soient décrites tout au long du texte. Par contre, le tableau synthèse (tableau 2.3) présenté à la fin du reportage explicite chacune des composantes et en fait ressortir les liens indissociables.

Encadré 2.1

Dans le reportage présenté ci-dessous, quatre actions processuelles sont illustrées : se situer (construire et reconstruire la situation), se positionner en situation, transformer la situation et prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation. Ces actions se distinguent des catégories d'actions du tableau 2.2. Les premières comme les secondes décrivent l'agir compétent d'un enseignant. Cependant, les actions processuelles décrivent l'agir dans son rapport évolutif à une dynamique situationnelle alors que les catégories d'actions définissent la fonction proprement dite de l'enseignant. Les deux questions et réponses suivantes illustrent ces distinctions : Que fait un enseignant compétent dans l'exercice de son métier? Il planifie, il intervient, il évalue et il réalise des tâches connexes. Comment s'y prend-il pour réaliser ces actions efficacement dans une dynamique situationnelle? Il se situe (construit et reconstruit la situation), il se positionne en situation, il transforme la situation et prend un recul réflexif vis-à-vis de la situation lorsqu'il en ressent le besoin. Pour chacune des catégories d'actions (planifier, intervenir, évaluer et réaliser des tâches connexes), l'enseignant a à se situer, à se positionner, à transformer et à prendre un recul réflexif lorsque nécessaire.

REPORTAGE

Saisir les situations propices à une éducation à la fois au mieux-être personnel et au mieux-vivre ensemble²

Reportage de Domenico Masciotra

Comment éduquer au mieux-vivre ensemble? Entre autres, en créant des mises en situation d'enseignement et d'apprentissage appropriées ou en saisissant les situations qui surviennent « naturellement » dans la vie scolaire. Ici, il est question de cette deuxième avenue : éduquer au mieux-être et au mieux-vivre ensemble en traitant les problématiques réelles auxquelles les élèves font face. Tel est le défi que Lise-Anne St. Vincent a relevé à de multiples reprises, en s'intéressant aux situations de la vie scolaire qui comportaient une problématique à la fois personnelle et sociale.

En de telles situations, l'élève est personnellement concerné; il vit la situation souvent sans trop la comprendre, comme s'il y était enlgué, et il en subit les conséquences néfastes. Savoir saisir ces moments, les comprendre (lat. *comprehendere*, de *cum*, avec, et *prehendere*, prendre, prendre avec soi) intellectuellement et émotionnellement, et les transformer en occasions d'éducation – Carl Rogers (1996) les décrivait comme des situations d'apprentissage authentique – relèvent d'un art ou à tout le moins d'une compétence particulière : l'accompagnement compétent d'élèves dans la résolution de situations qui les perturbent et qui s'avèrent donc problématiques pour eux (problème d'anxiété ou d'estime de soi, relations conflictuelles, etc.). L'accompagnement compétent demande, entre autres, de la présence d'esprit, de la disponibilité, de l'empathie, de l'écoute active et une âme éducative. Habitée par ces attitudes positives, Lise-Anne a accompagné certains de ses élèves dans la résolution de leurs situations conflictuelles.

Elle nous raconte, par exemple, la situation de Simon :

Je remarque à quel point Simon semble nerveux durant le cours de sciences. Discrètement, je lui dis qu'il me semble plus préoccupé qu'à l'habitude. À la fin de la période, lorsque tous les élèves quittent la classe, il vient se confier. Durant le cours d'éducation physique qui précédait celui de sciences, une dizaine de garçons qui se moquent souvent de lui, ont lancé des ballons sur lui, dans un coin du gymnase. L'enseignant, à l'autre bout, les a vus, mais n'est pas intervenu.

Je connais Simon depuis deux ans. Je sais qu'il est souvent seul. Son habillement laisse supposer qu'il s'identifie peu à des jeunes de son groupe d'âge. Il ne veut pas que j'en parle, ni à l'enseignant du cours d'éducation physique, ni à ses parents, ni aux jeunes qui l'intimident.

2. Cette section est tirée de *Vie pédagogique*, n° 146, mars 2008, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp>>.

Que faire en pareilles circonstances? Trois types d'actions générales ont permis à l'enseignante de traiter cette situation : reconstruire la situation, se positionner relativement à celle-ci, et la transformer. Prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation s'avère également important, mais cela se passe durant les pauses entre les trois actions nommées, c'est-à-dire lorsque le temps permet d'y réfléchir posément, plus d'une fois et mûrement.

Sauf pour ce qui est du recul réflexif, qui nécessite une mise à distance de la situation et une période de temps suffisamment longue, les trois autres actions générales peuvent être comprises en termes d'étapes consécutives : étape 1, reconstruire la situation ; étape 2, se positionner relativement à la situation ; et étape 3, transformer la situation. Toutefois, des allers et retours s'opèrent entre les étapes. Ainsi, une situation n'est jamais définitivement construite ; on la comprend toujours davantage au fur et à mesure qu'on avance dans le processus. Il en va de même pour l'action « se positionner » : plus on comprend la situation et mieux on est en mesure de se positionner par rapport à elle, le processus étant réciproque. L'action « transformer » opère dans la même dynamique : mieux la situation est comprise, plus on est en mesure de la transformer dans la direction souhaitée.

Reconstruire la situation

Le processus de reconstruction de la situation est illustré sous forme de questionnement : *Quelle situation est à l'origine de la nervosité de Simon ? Quel problème est-il en train de vivre ? Quelles circonstances ont mené à cette situation ? Simon y est-il pour quelque chose ? Pourquoi les autres élèves s'en sont-ils pris à lui ? Pourquoi l'enseignant d'éducation physique n'est-il pas intervenu ? Pourquoi Simon ne veut-il pas que j'en parle à d'autres ? Peut-on prendre le risque que cette situation se reproduise ? Peut-on laisser Simon vivre ce malaise sans intervenir ? Quelle est ma responsabilité en tant qu'enseignante ? Comment convaincre Simon qu'il peut faire quelque chose pour améliorer sa situation et que je suis prête à l'accompagner dans la démarche que nous déciderons, à deux d'abord, puis avec l'éducateur spécialisé ensuite ?*

L'enseignante ne se pose pas nécessairement ces questions lorsqu'elle converse avec l'élève qui est venu se confier à elle. Mais elle est habitée par l'attitude réflexive sous-jacente à ce type de questionnement et cette attitude guide ses propos pendant leur conversation.

Lise-Anne connaît l'élève depuis deux ans. Elle sait que ce n'est pas la première fois que Simon se retrouve dans une telle situation. C'est un adolescent, mais encore un peu un enfant, sur le plan de la maturité. Il s'habille en survêtements alors que les autres portent plutôt des jeans. Ses différences en font un élève isolé et un souffre-douleur. Bien que les choses se soient améliorées depuis deux ans, il reste toujours relativement isolé et en proie aux plaisanteries des autres élèves. L'épisode des ballons qu'on lui a lancés le confirme.

La situation conflictuelle dans laquelle s'est retrouvé Simon a donc une histoire. Pour lui, l'école ne s'avère pas autant qu'il serait souhaitable un lieu de développement du mieux-être et du mieux-vivre ensemble. Il lui arrive trop souvent de passer d'une situation conflictuelle à une autre, ce qui le rend défensivement agressif. Il y a quelques années, il avait même apporté un outil à l'école, prêt à s'en servir à la moindre moquerie.

L'enseignante ne peut pas laisser l'élève dans une impasse. Elle va faire un pacte tacite avec lui: elle va l'accompagner jusqu'à ce que les choses s'améliorent sensiblement. Elle voit dans la dernière mésaventure vécue au gymnase une occasion à saisir afin de stopper l'avènement de situations conflictuelles et leurs conséquences néfastes pour le mieux-être de Simon, aussi bien que pour le mieux-vivre ensemble du groupe d'élèves concernés.

Pour bien comprendre la situation de l'élève, en saisir toute la complexité et en même temps y entrevoir une portée éducative, il est important de chercher à rassembler tous les éléments qui y contribuent d'une manière ou d'une autre, notamment les « différences » de Simon, les circonstances qui ont mené à ce dernier incident, les motivations des élèves qui y ont participé et l'attitude de l'enseignant d'éducation physique. Traiter une situation conflictuelle nécessite de jongler avec l'ensemble de ces éléments et de déterminer les conditions pour la transformer en situation conviviale.

Parvenir à une reconstruction adéquate de la situation et surtout transformer la problématique conflictuelle qu'elle comporte en une problématique éducative commence à se dessiner comme objectif de résolution. Mais cette transformation ne peut s'opérer sans l'engagement du premier intéressé, soit l'élève. Cet engagement repose sur un changement d'attitude de sa part: il suppose le passage d'une attitude de repli sur soi à une attitude de confiance en son pouvoir de changer les choses. Tel est le premier pas à franchir. Lise-Anne voit dans cet engagement l'élément crucial d'une intervention éducative amenée par la situation. Grâce à une manifestation d'empathie, une écoute active et la promesse de son accompagnement tout au long du processus de résolution de la situation, Lise-Anne obtient l'accord de Simon. On passe alors à la deuxième étape.

Se positionner relativement à la situation

L'étape de reconstruction de la situation comporte déjà une amorce de prise de position, puisque l'élève et l'enseignante se sont engagés dans une recherche de solutions. De plus, cette reconstruction comporte un minimum de transformation de la situation qui apparaissait purement conflictuelle au départ. Certes, on la comprend toujours comme une situation conflictuelle, mais aussi comme une situation qui comporte une portée éducative. Cependant, à cette première étape, il importe avant tout d'avoir progressé dans la saisie de la situation et de la problématique qui en est sous-jacente. La deuxième étape permettra de consolider et d'élargir cette amorce de prise de position et de transformation.

Le processus de prise de position est illustré sous forme de questionnement: *Maintenant que l'élève accepte d'exercer son pouvoir d'agir, comment se positionner? Comment problématiser la situation en termes d'intervention éducative visant à améliorer la situation? Quels objectifs doit-on se fixer? Changer la situation, oui! Mais pour qui et par qui? Seulement pour l'élève? Ou pour tous les élèves concernés par la situation, voire toute la classe? Comment être proactif vis-à-vis de cette situation et surtout devant la possibilité qu'elle se reproduise? Quelle stratégie développer? Que proposer à l'enseignant d'éducation physique? Faut-il faire appel aux parents? Quels autres intervenants peut-on engager dans un plan d'action?*

L'enseignante aurait très bien pu se dire que la situation ne relevait pas d'elle. Après tout, l'incident est survenu dans un cours d'éducation physique et non pas dans sa classe. Elle pourrait donc s'en tenir à une conversation avec l'élève dans le but de comprendre ce qui lui est arrivé, de le calmer, de lui apporter son soutien affectif, de lui suggérer quelques changements à apporter à sa conduite ou à son attitude et de lui prodiguer quelques conseils sur la façon de s'y prendre lorsque de pareilles situations surviennent. Mais ce ne serait là qu'un traitement très partiel de la situation.

Traiter une situation avec compétence dans le but de trouver une ou des solutions durables demande davantage. Il faut aller au-delà de la salle de classe de sciences et plus loin que la situation vécue au gymnase. «*Il faut penser plus large*», dit Lise-Anne. C'est la situation globale qu'il faut traiter, ce qui implique de prendre en compte tous les éléments qui entrent en jeu: Simon, sa différence et son vécu conflictuel en milieu scolaire, les élèves concernés, l'enseignant d'éducation physique et l'ensemble des circonstances qui ont mené à l'intimidation qu'a subie l'élève. La situation qui s'est produite au gymnase ne constitue pas un événement fortuit. Il y a eu des antécédents, d'autres situations conflictuelles. Les intervenants qui ont été témoins de tels accrochages peuvent contribuer à une meilleure reconstruction de la situation et consécutivement, à un dénouement viable.

Au moment où Simon se confie, la situation ne s'est pas arrêtée au gymnase, elle est encore en lui, elle le perturbe toujours. Il aimerait bien la chasser de son esprit, pouvoir penser à autre chose et retrouver une certaine quiétude. C'est sans doute un apaisement que recherche avant tout l'élève, et le fait de se confier à l'enseignante y contribue déjà. D'ailleurs, il voue à celle-ci une grande confiance et préfère rester dans ce cadre sécurisant. Aussi, il ne souhaite pas en faire part à d'autres personnes. Sans doute pense-t-il: «*Ils pourraient eux aussi se moquer de moi!*»

Grâce à ce climat de confiance, l'enseignante se trouve à un moment où il devient possible d'ouvrir Simon aux autres. Elle lui fait comprendre que la situation n'est pas acceptable, qu'il ne peut se contenter d'un apaisement temporaire, que ça n'empêchera pas que la situation se répète et que son action à elle est limitée. Elle invite le jeune à accorder sa confiance à d'autres adultes, qui seront aussi en mesure de l'accompagner dans le traitement de cette situation. Elle souhaite qu'il puisse se promener paisiblement

dans les corridors de l'école et participer aux activités scolaires en toute sécurité, sans n'avoir rien à craindre. À plus long terme, on vise l'intégration de l'élève dans un mieux-vivre en groupe et la construction d'un mieux-être personnel plus équilibré.

La conversation chemine bien. Elle permet à l'élève autant qu'à l'enseignante de se positionner de mieux en mieux. Simon consent à s'ouvrir à d'autres. Les questions implicites « Que faire ? » et « Quels objectifs se fixer ? » commencent à trouver des éléments de réponse. Une rencontre avec l'éducateur spécialisé, qui a l'habitude de ce type de situations, s'avère une première étape importante pour élaborer un plan d'action. Une étape à réaliser tout de suite, avant que l'élève ne change d'idée.

Lise-Anne accompagne Simon lors de la première rencontre, pour sensibiliser l'éducateur à la situation et discuter avec lui des avenues possibles. Un plan d'action se dessine autour des questions suivantes: Qui aviser? Comment faire en sorte que cette situation désagréable ne se reproduise plus? Comment accompagner l'élève dans son cheminement personnel? Comment sensibiliser les intervenants pour qu'ils appuient aussi l'élève dans sa démarche?

Le plan d'action se donne pour priorité d'aider l'élève à prendre conscience de sa ou de ses différences – particulièrement de certains aspects de sa conduite qui génèrent des réactions hostiles – et de l'engager dans un processus de changement (de comportement, d'attitude, etc.). Il importe aussi de l'amener à prendre conscience de son pouvoir d'agir pour sortir de l'impasse dans laquelle il se trouve et de la nécessité d'en parler avec ses enseignants, de leur faire confiance et d'accepter leur accompagnement.

Le plan d'action concerne aussi les élèves fautifs, ceux qui l'ont intimidé durant le cours d'éducation physique. Pour ces derniers, la prise de conscience concerne leur responsabilité au regard de cette situation inacceptable, contraire au mieux-vivre ensemble recherché en milieu scolaire. On s'attend à des excuses de leur part et à leur engagement à ne plus manifester de pareils comportements.

Bien que cela ne fasse pas explicitement partie du plan d'action, les autres intervenants sont aussi concernés. Cette situation conflictuelle les invite à être plus vigilants, plus actifs et plus coopératifs face à ce type de problématique.

Le plan d'action étant convenu, un processus de transformation de la situation s'engage.

Transformer la situation

Comment mettre en œuvre le plan d'action? Qui fait quoi? Quelles sont les ressources humaines à mobiliser pour transformer la situation? Comment présenter le plan d'action aux personnes concernées directement ou indirectement: les élèves, les parents, les autres intervenants? Comment s'assurer que les élèves en cause respectent le plan d'action? Comment faire le suivi des actions avec Simon? La situation s'améliore-t-elle durant le processus?

L'éducateur spécialisé établit un lien de confiance avec Simon. Il l'accompagnera dans le processus de transformation de sa situation et l'aidera dans son cheminement personnel.

Les élèves qui ont fait les gestes d'intimidation sont alors convoqués par l'éducateur spécialisé, qui les sensibilise quant à leur responsabilité au regard de la situation. L'enseignante n'assiste pas à la rencontre, mais ce qui était convenu de faire et de dire ressemble à ceci : l'éducateur exprime clairement au groupe d'élèves que pareille situation est inacceptable et qu'il y a mieux à faire dans une école : « Ça ne se fait pas ! Ce n'est pas drôle ! » L'éducateur se montre ferme : « Il y aura des conséquences s'il y avait des récidives, d'autres gestes comme celui-là. ».

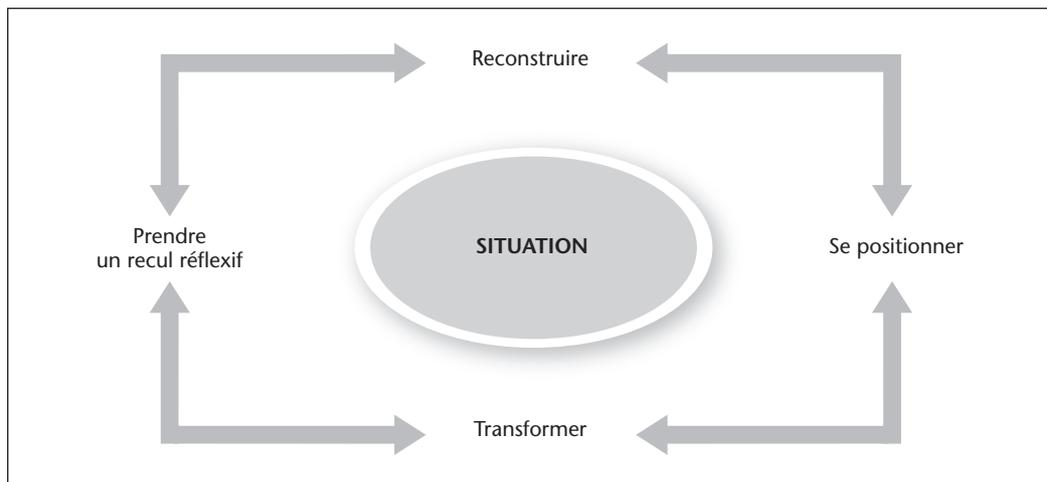
Il explique aussi aux élèves qu'il est heureusement possible de transformer cette situation négative en une situation positive et éducative. Comment ? Il suffit d'en tirer des leçons, de choisir une conduite correspondant davantage à ce qui est souhaitable en milieu scolaire et de travailler tous ensemble à un mieux-vivre collectif.

Certains autres intervenants sont aussi informés et sensibilisés à la problématique. L'enseignante, de son côté, assure le suivi du processus. Elle observe des progrès chez l'élève dans sa classe. Les actes d'intimidation ne se reproduisent plus. Et lorsque, cinq ans plus tard, Lise-Anne rencontre Simon, elle constate que celui-ci a continué de progresser dans son cheminement personnel...

L'engagement dans un processus de transformation permet de mieux reconstruire et se positionner relativement à la situation. Comme on l'a illustré dans la figure 2.1, les actions reconstruire, se positionner et transformer constituent des étapes, chacune mettant l'accent sur l'une de ces actions, mais celles-ci opèrent aussi toutes les trois à chaque étape.

Figure 2.1

PROCESSUS DE TRAITEMENT DE LA SITUATION



Prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation

Le recul réflexif ne constitue pas une étape ; il s'intercale entre les étapes, selon les besoins et, il faut bien le dire, selon le temps disponible. Mais cette réflexion de l'enseignante ne se limite pas à la période de temps en cause. Elle peut même s'effectuer plusieurs semaines ou années plus tard.

Le questionnement relatif à chacune des trois étapes (reconstruire, se positionner et transformer) présenté plus haut peut être repris dans un recul réflexif, mais dans des conditions plus libres, parce que l'enseignante se trouve alors à distance de l'action. D'ailleurs, le présent reportage s'est avéré un retour réflexif sur une situation qui s'était déroulée plusieurs années auparavant. Le but commun que s'étaient fixé le reporter et l'enseignante était de faire émerger la richesse d'une pratique éducative, en prenant des exemples de situations qui présentaient une problématique intéressante pour l'éducation à la citoyenneté. Le traitement de la situation de Simon a été retenu aux fins d'illustration, mais ce n'est là qu'un exemple parmi d'autres, car l'enseignante en a traité plusieurs autres.

Donald A. Schön dégage l'hypothèse suivante de travaux qu'il a publiés en 1994 : l'enseignant compétent dispose de connaissances apprises durant sa formation initiale, mais aussi et surtout de connaissances construites dans l'exercice même de sa profession. Ce qui veut dire que de la pratique éducative émergent des savoirs particuliers, des savoirs « expérientiels » (construits dans et par l'action éducative) qui ne sont pas enseignés à l'université. Mais, toujours selon Schön, plusieurs de ces savoirs sont tacites, cachés dans l'agir compétent de l'enseignant. En d'autres mots, l'enseignant en sait plus qu'il ne le croit, plus que ce qu'il peut verbaliser.

Comment alors avoir accès à ces savoirs expérientiels ? Par un recul réflexif qui vise à les expliciter, à les décrire. Ce processus devient alors une prise de conscience par l'enseignante des savoirs que comporte son agir compétent. Un entretien avec un reporter dans le but de décrire des expériences éducatives dans la revue *Vie pédagogique* facilite, par le jeu des questions et réponses, l'explicitation de certains savoirs expérientiels. Lise-Anne a bien voulu se prêter à cet exercice, qui a permis de décrire la richesse de son savoir traiter une situation conflictuelle comme celle rapportée ici.

En plus de savoir reconstruire, savoir se positionner, savoir transformer et savoir prendre un recul réflexif, des principes d'action se dégagent de cette expérience.

Principes d'action

Les principes d'action présentés ci-après ne sont pas exhaustifs. Ce sont ceux qui se dégagent d'un entretien d'un peu plus d'une heure avec l'enseignante. Il faut donc supposer que d'autres principes demeurent cachés dans son agir compétent. Nous avons retenu les suivants :

Principe 1: Savoir déceler dans une situation conflictuelle une dimension éducative. Ce premier principe a été illustré abondamment plus haut. La dimension éducative renvoie ici à une triple opportunité: contribuer au cheminement de l'élève vers un mieux-être; contribuer au cheminement de la dizaine d'élèves (incluant Simon) concernés vers un mieux-vivre ensemble; contribuer à une sensibilisation des intervenants à ce type de problématique.

Principe 2: Savoir prendre le temps qu'il faut pour en gagner. Le temps est une denrée rare, c'est vrai! Surtout quand on a une classe d'une trentaine d'élèves à gérer. Il arrive donc que les situations problématiques ne soient traitées que partiellement. Ainsi, l'enseignante aurait pu ne pas tenir compte de la nervosité qu'elle observe chez l'élève et se dire: « Ça va finir par passer... » Ou encore s'en tenir à une conversation avec lui en vue de le calmer et de le conseiller. Mais alors, la probabilité que la situation resurgisse aurait été élevée. Et les situations récurrentes coûtent davantage d'énergie et de temps, en plus de devenir de plus en plus difficiles à solutionner. Aussi, prendre le temps d'aller au fond des choses en vue de trouver une solution durable s'avère-t-il plus rentable en termes de retombées éducatives et d'économie d'énergie et de temps.

Principe 3: Savoir traiter la situation globalement. Une situation conflictuelle est complexe. Elle a une histoire. Elle survient à la suite d'un ensemble de circonstances et de faits. Elle implique un groupe de personnes qui y jouent un rôle plus ou moins actif, selon le cas. Bref, un ensemble de facteurs la déclenchent. Pris isolément, chacun de ces facteurs ne permet pas de construire la situation, de se positionner face à elle et de la transformer. Ce n'est pas que la conduite (incluant les attitudes et comportements sous-jacents) de l'élève qui importe, ni celle de chacun des jeunes fautifs, ou celle de l'éducateur physique. Une conduite ne se comprend pas en soi, elle se comprend à l'intérieur d'une situation. Il est difficile de la modifier sans changer la situation dans laquelle elle se manifeste. En traitant une situation globalement, on favorise donc à la fois la transformation de la situation et celle des conduites qui la génèrent. Et bien sûr, ce processus implique parfois également la sensibilisation et l'engagement des intervenants concernés.

Références bibliographiques

ROGERS, CARL R. (1996). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

SCHÖN, DONALD A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Les composantes ASCAR de l'expérience dans ce reportage

Le reportage reproduit ci-dessus n'avait pas pour but de mettre en évidence les composantes ASCAR de l'expérience d'une enseignante. Cependant, ces composantes sont bien présentes et elles peuvent être dégagées, ce qui est fait au tableau 2.4.

Tableau 2.4

ILLUSTRATION DE L'ASCAR D'UNE ENSEIGNANTE ACCOMPAGNANT UN ÉLÈVE DANS LA RÉOLUTION D'UNE SITUATION CONFLICTUELLE

COMPOSANTES ASCAR	CONTRIBUTION DE CHACUNE DES COMPOSANTES DANS L'ACCOMPAGNEMENT COMPÉTENT DE L'ENSEIGNANTE
Action	Trois types d'actions processuelles ont permis à l'enseignante d'accompagner l'élève faisant face à une situation conflictuelle: reconstruire la situation, se positionner relativement à celle-ci, et la transformer. Prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation s'avère également important, mais cela se passe durant les pauses entre les trois actions nommées, c'est-à-dire lorsque le temps permet d'y réfléchir posément, plus d'une fois et mûrement.
Situation	L'enseignante n'a pas été témoin de la situation vécue par l'élève. Elle en prend connaissance au cours de son intervention en salle de classe, alors qu'elle se rend compte que l'élève concerné est plus nerveux que d'habitude. Le reportage montre clairement qu'une situation n'est pas donnée ou gratuite: elle se comprend progressivement dans un processus de résolution. Il importe d'en saisir la portée éducative: une occasion de transformer une situation conflictuelle en une situation conviviale. De plus, une situation n'est pas statique ou figée: elle évolue continuellement durant le processus éducatif, sous l'effet des reconstructions, positionnements, transformations et reculs réflexifs de l'enseignante.
Connaissance	La connaissance de l'élève et du milieu se révèle indispensable pour accompagner l'élève dans son face à face avec la situation qu'il vit. Des connaissances de ce type ne peuvent s'acquérir durant la formation initiale: elles sont développées dans l'exercice même de la profession. Ce sont des connaissances dites situées ou expérientielles. Une meilleure connaissance de soi et des autres est implicite dans les objectifs que se sont fixés l'enseignant et l'élève. Mais elle est tout de même bien présente. L'enseignant dégage trois principes qui ont orienté sa présente intervention et qui vont aussi guider ses interventions futures: 1) savoir déceler dans une situation conflictuelle une dimension éducative; 2) savoir prendre le temps qu'il faut pour en gagner, et; 3) savoir traiter la situation globalement. Ces principes constituent aussi des connaissances tirées de l'expérience, c'est-à-dire des connaissances expérientielles.
Attitude	L'attitude éducative de l'enseignante est manifeste: elle croit en l'action éducative. Elle s'intéresse à la problématique de l'élève et lui manifeste de l'empathie et une écoute active, ce qui influe sur l'élève qui lui témoigne à son tour de la confiance. Elle offre à l'élève un cadre sécurisant et un climat de confiance, il devient alors possible d'ouvrir l'élève aux autres.
Ressource	L'élève est la première source et ressource de l'enseignante. Elle a besoin de son engagement afin qu'elle puisse l'aider à transformer une situation invivable en une situation conviviale. Les autres élèves concernés sont également des ressources sur lesquelles il faut compter. Enfin, l'enseignante fait également appel aux diverses autres ressources professionnelles, dont un éducateur spécialisé et l'éducateur physique. L'ensemble de ces ressources fait partie intégrante de l'ASCAR de l'enseignante.

Le texte du reportage décrit l'agir compétent d'une enseignante qui accompagne un élève dans son face à face avec une situation conflictuelle. Le tableau 2.4 fait la synthèse de la contribution de chacune des composantes de l'ASCAR durant le processus d'accompagnement. Chaque composante permet de saisir un aspect de l'intervention éducative de cette enseignante. Chaque composante

se comprend par les autres et dans les autres. En effet, comment dissocier l'action de la situation, la connaissance de l'action ou de la situation, l'attitude de l'action et les ressources du plan d'action et ainsi de suite? Les cinq composantes s'articulent à l'intérieur d'un système dynamique qui permet de penser l'enseignement et l'apprentissage autrement. Apprendre ou enseigner c'est à la fois développer l'action, comprendre et maîtriser des situations, construire des connaissances, développer des attitudes et faire appel à des ressources. Bref, apprendre et enseigner c'est développer et utiliser son ASCAR.

Conclusion

Le présent chapitre a permis de démontrer que le système ASCAR se révèle utile pour esquisser le profil d'un enseignant compétent aussi bien que pour décrire et comprendre l'agir compétent d'une enseignante d'expérience. Dans un processus d'intervention, les composantes du système ASCAR se manifestent dans et par quatre actions processuelles : se situer, se positionner, transformer la situation et prendre un recul réflexif. Au chapitre suivant, qui concerne non plus l'ASCAR de l'enseignant mais celui de l'adulte apprenant, une cinquième action processuelle est ajoutée : se disposer émotionnellement afin de traduire la composante attitude en termes d'action.

Méthode ASCAR

Construire des outils pédagogiques

L'ASCAR est un acronyme qui représente les principales composantes de l'expérience globale d'une personne, soit action, situation, connaissance, attitude et ressource. À quoi ressemble un programme d'études dont les contenus sont organisés dans une perspective située et dans le but d'enrichir et d'élargir l'expérience d'une personne? Un tel programme existe-t-il? La réponse est positive aux deux questions. Des programmes d'études comportent des contenus couvrant tout l'ASCAR, bien que ces contenus ne soient pas explicitement organisés selon les spécificités de la perspective théorique développée dans le présent ouvrage. Ce sont notamment les programmes de l'éducation de base commune des adultes au Québec, officialisés en 2007, qui concernent les huit premières années de scolarité. De plus, des réformes en cours, notamment à Madagascar et au Niger, élaborent des programmes dont l'organisation des contenus peut se comprendre du point de vue de l'ASCAR.

Afin de mieux répondre aux besoins de formation des adultes, le renouveau pédagogique, version formation de base commune, se donne pour finalité de les rendre plus autonomes dans leurs situations de vie (MELS, 2007). Le but général est de permettre d'exercer avec compétence les activités situées de la vie quotidienne: à titre d'exemples, participation à des élections, planification de repas, recherche d'emploi, entretien de son logement, activités de loisirs, achats divers, exercice d'un métier, etc. Comment alors construire des scénarios d'apprentissage qui permettent d'engager l'adulte dans un processus d'autonomisation dans l'exercice de ces activités situées? Le comment doit être précédé d'une rationalité

qui facilite l'appropriation de l'esprit du renouveau pédagogique. Les chapitres précédents ont permis d'esquisser les grandes lignes d'une rationalité intégrant les composantes ASCAR de l'expérience. L'étape suivante est de construire des outils méthodologiques pour favoriser une mise en œuvre des programmes s'inscrivant dans cette rationalité. Le présent chapitre propose quelques pistes générales à cet effet. Les chapitres suivants fourniront des exemples complets d'élaboration de scénarios d'apprentissage.

Dans une pédagogie s'inspirant de la perspective de l'expérience située, on ne cherche pas vraiment ou strictement à se servir d'un contexte comme prétexte pour favoriser l'assimilation de savoirs. On vise plutôt à rejoindre l'apprenant dans ses contextes habituels et dans son expérience, c'est-à-dire dans ce qu'il fait, ce qu'il sait et les attitudes qui l'habitent lorsqu'il exerce des activités dans ses contextes habituels. Plus spécifiquement, on cherche à cerner les actions, les connaissances et les attitudes qu'il a développées empiriquement, peu importe leur qualité, efficacité et viabilité. Le but est alors de lui permettre de progresser dans ce qu'il fait et dans ce qu'il sait et, lorsque nécessaire, de lui permettre de développer des attitudes plus positives. En exerçant des activités, une personne fait aussi face à des situations difficiles qu'elle maîtrise avec plus ou moins de compétence. Il importe alors d'élever également son niveau de maîtrise des situations. Enfin, une personne exerce des activités plus ou moins outillée de ressources matérielles et plus ou moins appuyée par des ressources humaines. Lui apprendre à mieux s'outiller, à mieux utiliser ces outils, à faire appel à des ressources humaines de façon plus éclairée et plus conviviale fait également partie des buts du renouveau pédagogique.

Un premier but du présent chapitre est de faire ressortir les correspondances intimes entre les composantes ASCAR de l'expérience et les contenus des programmes d'études de la formation de base commune des adultes. De plus, les deux principales acceptions de la notion de situation véhiculées dans le PFBC sont explicitées. Ces correspondances permettent d'affirmer que la rationalité des composantes ASCAR de l'expérience traduit bien l'esprit profond du renouveau pédagogique.

Il s'ensuit que le renouveau pédagogique ne se prête pas à des recettes pédagogiques toutes faites et faciles d'utilisation. Il invite l'enseignant professionnel à la réflexion et à la construction pédagogique, voire à l'innovation pédagogique. Ce sont donc des outils pour mieux réfléchir et mieux construire des scénarios d'apprentissage qui sont proposés ici et non pas des recettes magiques. Le second but est d'illustrer une méthode permettant de mettre en œuvre un programme d'études : la méthode ASCAR qui permet de rejoindre l'expérience des adultes relativement à une activité située choisie par l'enseignant pour construire un scénario d'apprentissage.

Le second but du chapitre est d'illustrer qu'il est possible d'associer plusieurs exemples de situations à une activité. La situation est une notion incontournable dans la construction d'un scénario d'apprentissage visant, dans les limites d'un programme, à faire progresser l'adulte dans la façon dont il exerce les activités de la vie quotidienne. Les programmes d'études de la formation commune des adultes du Québec énoncent des activités situées générales : en effet, ce n'est pas la fonction d'un programme d'études de préciser les circonstances particulières auxquelles sont confrontées les personnes qui les exercent. Que faire alors ? Référencer à des situations effectivement vécues par les adultes d'un cours pour construire des scénarios d'apprentissage respectant l'esprit du renouveau pédagogique.

Encadré 3.1

Une précision s'impose ici. Une approche située, c'est-à-dire une approche qui se fonde sur la cognition située, est dite telle parce qu'elle considère que les connaissances prennent sens dans les activités de la vie quotidienne, au fait qu'il y a enculturation des connaissances, qu'elles sont enracinées dans des contextes (Lafontaine, 2010). Le qualificatif « situé » renvoie donc à la vie quotidienne : tout ce qui s'y passe se déroule dans et par l'action en situation. En d'autres mots, ce n'est pas la notion de situation en elle-même qui importe, mais l'idée générale qu'on est au plan de la connaissance ancrée dans les activités de la vie quotidienne, par opposition aux savoirs acquis à l'école traditionnelle et dans des situations purement disciplinaires (p. ex., le savoir mathématique appris en situation purement mathématique) et déconnectées de la « vraie » vie. Un apprenant est alors en droit de demander : Savoir, oui ! Mais qu'est-ce que cela donne dans la vie ?

Est-ce que ce qu'on apprend à l'école peut être transposé tel quel dans la vie ? Il semble que non ! Cela demande beaucoup de reconstructions, d'adaptations parfois importantes, plus que de simples transferts (Barrette, 2010). Bref, la notion de situation ne suffit pas pour définir une perspective située, autrement même les situations de mémorisation de savoirs disciplinaires relèveraient d'une perspective située. Par contre, toute activité de la vie quotidienne se déroule selon les circonstances du moment, ce qui lui donne une signification particulière : acheter des fleurs pour sa Valentine n'a pas la même signification que d'acheter des fleurs pour le décès d'une personne chère. Pour cette raison, nous préférons la notion d'activité située où le qualificatif « situé » renvoie à la fois aux activités de la vie quotidienne et aux circonstances particulières dans lesquelles elles sont exercées.

Dans le cadre du renouveau pédagogique de l'éducation des adultes, on observe une certaine synonymie entre la notion de situation et celle d'activité située dans les programmes d'études de l'éducation de base des adultes. Dans ces programmes, la notion de situation comporte deux acceptions générales et complémentaires :

1. d'une part, la situation concerne ce que fait un adulte dans ses situations de vie ou, en d'autres mots, les tâches ou les activités qu'un adulte exerce habituellement ou à l'occasion dans la vie quotidienne: à titre d'exemples, préparation de repas, déplacements quotidiens, recherche de logement, exercice de son droit de vote, etc.;
2. d'autre part, les circonstances habituelles ou occasionnelles dans lesquelles se retrouve un adulte dans sa vie quotidienne: à titre d'exemples, conflit de travail, perte d'emploi, endettement, période d'élection, insuffisance des revenus, manque de formation, alimentation malsaine, instance de divorce, jour d'anniversaire d'un proche, etc.

La notion d'activité située permet d'intégrer les deux acceptions de la notion de situation. En effet, elle énonce à la fois ce que fait l'adulte et les circonstances dans lesquelles il se trouve. Une activité située est ici une notion large. Exercer une activité, c'est accomplir des tâches, réaliser des projets ou remplir des rôles sociaux en faisant face à des obstacles, des situations problématiques, des problèmes et des défis.

Les activités énoncées dans les programmes sont dites situées parce qu'elles renvoient à des tâches habituelles (achats, déplacements, planification de repas, activité de loisir, célébration d'une fête, etc.) de la vie quotidienne. Peu importe l'activité, il devrait, en principe, être relativement facile d'y associer des circonstances ou situations particulières. Un achat, par exemple, est susceptible de survenir dans une grande diversité de circonstances ou de situations particulières: anniversaire d'un ami (achat d'un cadeau), températures hivernales qui s'annoncent (achat de vêtements chauds), réfrigérateur vide (achat d'aliments), prescription du médecin (achat de médicaments) et ainsi de suite. Il suffit de décrire ces situations. En d'autres mots, au départ d'une activité située, il est possible de décrire plusieurs situations et ces descriptions s'avèrent des outils essentiels pour la construction d'un scénario d'apprentissage adéquat. Le troisième but de ce chapitre est d'illustrer cette possibilité.

Une des activités situées qui est énoncée dans plusieurs programmes de la formation commune des adultes du Québec est la recherche de logement. Cette activité sert ici d'exemple pour montrer qu'il est possible d'identifier et même de décrire plusieurs situations impliquant une activité située. De surcroît, un ASCAR complet de recherche de logement peut être construit et constituer un outil pour élaborer plusieurs scénarios d'apprentissage selon le programme d'études concernés. La construction d'un ASCAR d'une activité située est le quatrième but du chapitre.

Enfin, le cinquième but du chapitre est d'illustrer un processus d'actions visant la résolution des situations qui sont à l'origine ou qui se produisent pendant une recherche de logement. Les principales actions processuelles – construire la situation, se positionner face à la situation, transformer la situation et prendre un recul réflexif – ont déjà été décrites dans le reportage relatant l'expérience d'une enseignante accompagnant un élève dans la résolution d'une situation problématique (chapitre 2). Elles sont reprises ici pour illustrer le processus de recherche de logement réalisé par un apprenant.

Des programmes ASCAR

Le tableau 3.1 présente les correspondances entre les composantes ASCAR (colonne de gauche) et les rubriques des programmes d'études de la formation commune des adultes (colonne de droite). On observe qu'à la composante *action* correspondent les rubriques *catégories d'actions*, *exemples d'actions* et *compétences polyvalentes* (ces dernières sont énoncées en termes d'actions génériques). À la composante *situation* correspondent les rubriques *exemples de situations* et *classe de situations*. À la composante *connaissance* correspond la rubrique *savoirs essentiels*. En ce qui concerne la composante *attitude*, la rubrique correspondante porte le même nom : *attitude*. Enfin, à la composante *ressource*, le nom de la rubrique est identique et dans les deux cas, cela renvoie à des *ressources sociales* et des *ressources matérielles*.

Rejoindre l'expérience des apprenants

Le premier souci d'un enseignant s'inscrivant dans la perspective développée dans cet ouvrage, est de rejoindre l'apprenant dans ses expériences. Le principe pédagogique sous-jacent est que tout apprentissage signifant démarre par l'actualisation de son expérience et se « termine » par un enrichissement et un élargissement de cette expérience. En d'autres mots, l'ASCAR actuel d'un apprenant sert de point de départ à l'apprentissage, le point d'arrivée étant un ASCAR plus riche en moyens, notamment en termes d'actions et de connaissances, et mieux structuré de façon à ce qu'il puisse s'élargir par de nouvelles façon de faire et de comprendre et de résoudre les problématiques liées aux activités situées. Le tableau 3.2 représente un outil de questionnement pour rejoindre l'apprenant dans son expérience en recherche de logement.

Tableau 3.1

CORRESPONDANCE ENTRE LES COMPOSANTES ASCAR ET LES RUBRIQUES DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DU PROGRAMME DE LA FORMATION COMMUNE DES ADULTES

ASCAR	QUESTIONS	RUBRIQUES DES PROGRAMMES
Action	Que fait un(e) personne compétente dans l'exercice d'une activité située ou dans la résolution d'une situation?	Un cours ¹ propose des exemples d'actions qui sont regroupées en catégories d'actions . Un cours propose des actions génériques qui relèvent des compétences polyvalentes .
Situation	À quel type de situations une personne fait-elle face dans l'exercice d'une activité située ou dans la résolution d'une situation?	Un cours propose des exemples de situations qui sont regroupés dans une classe de situations .
Connaissance	Quels types de connaissances guident les actions réalisées par une personne dans l'exercice d'une activité située ou dans la résolution d'une situation?	Un cours propose des savoirs essentiels regroupés en catégories.
Attitude	Quelles sont les attitudes favorables à l'exercice d'une activité ou à la résolution d'une situation?	Un cours propose des attitudes favorables à l'exercice d'une activité située ou à la résolution d'une situation.
Ressource	À quel type de ressources sociales une personne fait-elle appel dans l'exercice d'une activité située ou dans la résolution d'une situation?	Un cours propose des ressources sociales .
	À quel type de ressources matérielles une personne fait-elle appel dans l'exercice d'une activité située ou dans la résolution d'une situation?	Un cours propose des ressources matérielles .

Note: Les rubriques sont en caractère gras dans la colonne de droite.

1. Les programmes d'études de la formation commune des adultes sont subdivisés en cours dont la durée varie entre 25 et 100 heures.

Des réponses aux questions du tableau 3.2 peuvent être obtenues par un échange entre l'enseignant et le groupe-classe, par un travail en équipe pour permettre aux apprenants de partager leurs expériences en recherche de logement ou encore une combinaison des deux. Divers autres outils peuvent également servir : par exemple, de courts questionnaires élaborés selon la spécificité du cours (de langue, de mathématique, de technologie ou autre) à remplir individuellement ou collectivement. Il est également possible, dans un cours de langue plus particulièrement, de demander aux apprenants de décrire par écrit une situation de recherche de logement qu'ils ont vécue. D'un groupe-classe à l'autre, un enseignant se constitue ainsi une banque de situations vécues en recherche de logement et cette banque peut lui servir dans ses cours futurs. Dans la prochaine section, des exemples de descriptions de situations qui pourraient faire partie d'une telle banque sont présentés.

Tableau 3.2

L'ASCAR POUR REJOINDRE L'EXPÉRIENCE DES ADULTES EN RECHERCHE DE LOGEMENT

ASCAR	COMMENT LE CONTENU DE MON COURS PEUT-IL CONTRIBUER À FAIRE PROGRESSER L'ADULTE DANS LA RECHERCHE DE LOGEMENT ?
Action	Dans leur expérience de recherche de logement, quelles actions les adultes ont-ils eu à réaliser? Ces actions se sont-elles révélées productives? Comment mon cours (de langue, de mathématique, de sciences ou autre) peut-il contribuer à développer des actions facilitant une recherche de logement?
Situation	Dans leur expérience de recherche de logement, à quel type de situations les adultes ont-ils eu à faire face? Ces situations peuvent être celles qui sont à l'origine de la recherche de logement ou qui se produisent pendant la recherche. Comment mon cours (de langue, de mathématique, de sciences ou autre) peut-il permettre à l'adulte à mieux faire face à ces situations?
Connaissance	Dans leur expérience de recherche de logement, sur quel(s) type(s) de connaissances se sont appuyés les adultes? En d'autres mots, que savent déjà les adultes de mon cours relativement à la recherche de logement? Jusqu'à quel point ces connaissances guident efficacement une recherche de logement? Comment mon cours (de langue, de mathématique, de sciences ou autre) peut-il permettre de développer des connaissances appuyant efficacement une recherche de logement?
Attitude	Dans leur expérience de recherche de logement, quel(s) type(s) d'attitudes canalisent ou dispersent leurs actions de recherche? Comment mon cours (de langue, de mathématique, de sciences ou autre) peut-il permettre de développer des attitudes susceptibles de canaliser plus efficacement une recherche de logement?
Ressource	Dans leur expérience de recherche de logement, sur quelles ressources humaines ou matérielles s'appuient les adultes pour faire leur recherche? Ces ressources sont-elles appropriées? Sont-elles suffisantes? Leur utilisation est-elle efficace? Comment mon cours (de langue, de mathématique, de sciences ou autre) peut-il permettre aux adultes d'utiliser les ressources appropriées plus efficacement? Mon cours peut-il les outiller de nouvelles ressources susceptibles de mieux appuyer leur recherche?

Des situations de recherche de logement

Dans la présente section, la description d'une série d'exemples de situations montre que chaque situation a sa petite histoire, que les situations nécessitant une recherche de logement sont très diversifiées et qu'il n'est pas toujours possible d'isoler une situation de recherche d'autres situations: par exemple, une personne peut-elle vraiment dissocier la situation qui l'incite à se trouver un nouveau logement de sa situation d'emploi ou de sa situation financière? Difficilement! Dix exemples de situations sont décrits ci-dessous. Certains ont été vécus, d'autres imaginés, mais tous sont plausibles.

■ Perte de son logement en période de pénurie de logements

Situation 1

Ma copine et moi avons un très beau logement et le rapport qualité/prix est excellent. Nous y habitons depuis plusieurs années déjà, on connaît bien nos voisins avec lesquels nous avons de bons rapports. Vers la mi-décembre, une

lettre du propriétaire nous parvient. Il nous informe qu'il va reprendre le logement. Sa fille se marie, explique-t-il. Elle va prendre le logement. Il se dit désolé, car il nous considère comme de bons locataires. Toute une surprise pour nous! Ce n'était pas du tout dans nos plans de déménager. Nous nous promettions plutôt un voyage à l'étranger en juin prochain. Il faut maintenant changer nos plans et nous chercher un logement. Le pire, c'est que, selon les médias, il y a une pénurie de logements à Montréal cette année. Parviendrons-nous à en trouver un qui nous convienne?

■ Manque de références et de solvabilité
pour se trouver un logement

Situation 2

Julien a été décrocheur scolaire pendant une grande partie de sa jeunesse. Il est considéré aujourd'hui comme un analphabète fonctionnel. Il vient d'avoir 22 ans. Ça fait longtemps qu'il veut avoir un petit logement pour lui seul. Sa décision est prise et il annonce à ses parents qu'il va quitter la demeure familiale. Mais comment se trouver un logement quand on est analphabète fonctionnel? En effet, il ne parvient pas vraiment, par exemple, à décoder les annonces classées dans les journaux. Julien ne s'en fait. Il croit savoir comment s'en tirer. Il déambule les rues et quand il voit une affiche «logement à louer», il sonne à la porte et s'informe de vive voix. On lui demande souvent des références et il ne sait que répondre. Il travaille, mais depuis à peine une semaine et gagne peu: il en est réduit au salaire minimum dans une manufacture de vêtements. Les locateurs se méfient de lui, surtout qu'il a une coiffure punk. Un locateur est prêt à lui signer un bail, mais il veut des garanties de la part des parents qui doivent s'engager à payer le loyer à sa place dans le cas où il perdrait son emploi.

■ Sans argent et sans emploi, comment se trouver
un logement convenable?

Situation 3

Carole vient d'arriver en ville avec l'espoir de se trouver un boulot et de se créer une situation. Elle s'est pris temporairement un appartement meublé d'une pièce et demi. Rien de merveilleux, mais elle espère que d'ici cinq ou six mois – un an au plus! se dit-elle – elle sera en mesure d'acheter ses propres meubles et d'emménager ailleurs. Elle passe une première nuit blanche car ses voisins immédiats ont passé la nuit à s'engueuler. Carole croit même qu'il y a eu de la bataille. Pas d'insonorisation dans cet immeuble! On entend tout! Le lendemain soir et jusque tard dans la nuit, d'autres voisins prennent la relève: ils sont encore plus bruyants. Carole entend même des coups de claques et une femme qui hurle. Au bout d'une semaine, elle n'a eu que deux nuits relativement calmes. Les gens de l'immeuble lui font peur, elle ne se sent pas en sécurité. Il est urgent pour elle de quitter cet immeuble. Elle ne veut pas se risquer non plus à déménager dans un immeuble semblable. La seule solution

qu'elle voit est de se trouver tout de suite un logement convenable. Mais comment faire? Elle n'en a pas les moyens. Cela lui déplaît, mais elle demandera un prêt à ses parents qui eux-mêmes ne sont pas très riches. Mais le prix du logement devra être raisonnable.

■ Vite un nouveau logement: le bébé s'en vient!

Exemple de situation 4

Ma conjointe Cynthia est enceinte. Elle va donner naissance à notre premier bébé en début de juin prochain. Nous vivons actuellement dans un tout petit appartement qui convenait jusqu'ici. Avec l'arrivée du bébé, un logement plus grand s'impose. Mais la situation n'est pas facile pour notre couple. D'une part, nous sommes endettés et d'autre part, ma conjointe gagne peu et je viens de perdre mon emploi: à cause de la crise économique, l'entreprise qui m'emploie a fait des licenciements massifs qu'elle dit temporaires. Je ne suis pas éligible aux primes de l'assurance-emploi car je n'ai pas travaillé assez de semaines consécutives. La seule façon pour nous d'envisager un déménagement est que je me trouve rapidement un emploi.

■ Léopold en a marre de déménager

Situation 5

Depuis les cinq dernières années, Léopold a changé d'adresse une bonne quinzaine de fois. Il a pratiquement essayé toutes les combines: partager un appartement avec sa copine, avec un ou deux copains, vivre dans une commune, etc. La plupart du temps, il a été mis à la porte à cause de son caractère bouillant. Depuis un certain temps, il vit en chambre. Mais il ne s'y plaît pas. Il manque d'intimité, entre autres. Il est maintenant résolu à stabiliser sa situation et à se trouver un logement qui lui convienne. Ses revenus actuels viennent de son « métier » de revendeur de marijuana. Ça aussi, il en marre. Il croit pouvoir se trouver un emploi régulier facilement car il se considère un homme à tout faire.

■ Difficulté à surmonter le deuil du conjoint en restant dans le logement qu'ils partageaient

Situation 6

Hélène vient de perdre son mari dans un accident de la route. Il était encore tout jeune: 22 ans. Depuis, elle va dormir chez une amie car elle ne veut pas rester seule à la maison où tout lui rappelle son mari. Elle se rend compte avec le temps qu'elle ne pourra plus habiter ce logement devenu trop grand et surtout trop plein de souvenirs pour elle. Trois mois après le décès de son mari et après y avoir murement réfléchi, elle en vient à la conclusion qu'il lui sera plus difficile de surmonter son deuil et de reprendre goût à la vie en restant dans ce logement. Elle décide donc de vendre certains de ses meubles, de déménager et de changer de quartier. Maintenant qu'elle est seule, elle se cherche aussi un logement plus petit et moins cher.

■ On n'en peut plus de vivre en ville!

Situation 7

Ça fait huit ans déjà que Jean et Michelle, un couple sans enfants, sont venus s'installer en ville. C'était la seule façon pour eux de se trouver un emploi. Après avoir passé une trentaine d'années en campagne et dans un environnement tranquille où tout le monde se connaît, ils n'arrivent pas à s'habituer à la vie urbaine: bruit de circulation, densité de la population, rapports impersonnels entre les gens (ils connaissent à peine leurs voisins immédiats), béton et bien d'autres choses. Ils décident donc de se rapprocher de la « nature » et d'aller s'installer en banlieue, quitte à voyager en auto à tous les jours pour venir travailler en ville.

■ Le prix du loyer est-il abordable pour moi?

Situation 8

Enfin Arthur va pouvoir se trouver un logement à son goût. Limité aux prestations d'aide sociale, il a vécu dans la misère pendant des années. Thérapie après thérapie, le voilà maintenant sur le chemin de la guérison et vers le retour à la joie de vivre. Il vient d'ailleurs de se trouver un emploi, son premier en dix ans. Il gagne environ deux mille dollars par mois: c'est plus que le double par rapport aux prestations mensuelles qu'il recevait. Il se voit maintenant vivre dans un beau logement grand, propre, éclairé, salubre et dans un quartier tranquille. Enthousiaste, il veut procéder rapidement et finit par trouver ce qu'il cherche. Le prix du loyer est de mille dollars par mois. Les mois passent. Tout va bien. Sauf qu'Arthur commence à trouver que l'essentiel de son revenu sert à payer le loyer et qu'il lui en reste bien peu pour ses loisirs. Que faire? Oh, non! À nouveau chercher un logement!

■ Facultés affaiblies au moment de la visite d'un logement

Situation 9

Deux copains se cherchent un logement. Ça fait un bout de temps qu'ils cherchent sans succès. Ils vont en visiter un autre assez tard ce soir même. Durant la soirée, ils font la fête avec des copains, si bien que le moment venu de la visite du logement, ils sont presque ivres. Le logement se situe au rez-de-chaussée d'un immeuble, ce qui n'est pas sans leur déplaire. Dans l'état grisé où ils sont, le logement leur semble convenable et ils signent le bail assez rapidement. Le tour est joué! Cependant, les jours suivants et avant même qu'ils ne prennent possession du logement, ils repassent devant l'immeuble et se rendent compte qu'un des murs du côté de la ruelle est très bombé et que des plaques de métal retiennent les briques. De face, l'immeuble apparaît dénivelé. Une fois emménagés, ils constatent effectivement ce qui se voyait déjà de l'extérieur: il y a une pente relativement importante entre le mur extérieur et le centre du logement. Cette pente est même plus importante dans la cuisine, si bien qu'un verre plein, laissé sur la table risque à tout moment de glisser et de se retrouver sur le plancher. Les deux copains sont pleins de regrets d'avoir loué, mais le bail étant signé, ils y passeront toute l'année. Le printemps sera encore consacré à la recherche d'un logement.

■ Les conséquences d'un bail signé avec trop de crédulité

Situation 10

Trois copains se cherchent un grand logement. Ils en visitent un qui leur plaît mais ne comporte pas assez de pièces. Toutefois, la propriétaire dit qu'elle va agrandir le logement et qu'au moins deux pièces seront ajoutées à temps pour le début du bail. Elle explique les travaux qui seront faits et se montre convaincante. Le bail est signé. Au moment d'intégrer le logement, toutefois, les travaux ne sont pas encore commencés. Les trois copains se retrouvent donc à l'étroit et bien que chacun ait son propre espace pour dormir, un de ces espaces est une pièce ouverte. La locatrice promet cependant que les travaux ne tarderont pas, que ce n'est qu'une question de jours et que cela se fera rapidement. *Parole! Parole! Parole!* comme dit une chanson. Les travaux commencent finalement après plus de deux mois et durent et durent encore. Il semble de plus en plus évident que lorsque l'année du bail s'achèvera, les travaux ne seront pas encore complétés. Pendant l'année, les trois locataires se plaignent à la Régie du logement pour que le prix du loyer soit ajusté à la baisse de façon substantielle et s'accompagne d'une demande de dédommagement pour compenser aux inconvénients causés par les travaux. Comme les trois copains ont de faibles revenus, en fait deux d'entre eux sont encore aux études, ils peuvent bénéficier d'une aide juridique gratuite. Ils rencontrent une avocate qui leur fait signer les documents nécessaires. Le processus est donc enclenché. Mais la convocation de la Régie du logement tarde à arriver. Le temps passe. Ils se décident à téléphoner à leur avocate. Surprise! Celle-ci avait bien reçue la convocation de la Régie du logement, mais ne les en avait pas avisés. D'ailleurs, l'avocate elle-même ne s'y est pas présentée. La cause est donc perdue par défaut de présentation. Bref, une année à oublier pour ces trois locataires! Et les voilà encore à la recherche d'un logement.

Les dix exemples de situations décrits ci-dessus montrent qu'il est difficile de dissocier les circonstances ou situations auxquelles est confronté un adulte et ce qu'il fait pour surmonter les difficultés ou les problématiques sous-jacentes à ces situations. Il est probable que plusieurs adultes se reconnaîtraient dans l'une ou l'autre ou plusieurs de ces descriptions et qu'ils pourraient y relier des situations tirées de leurs propres expériences. Les exemples décrits ne sont donc que des exemples parmi d'autres. En effet, les situations vécues par les adultes peuvent être pratiquement multipliées à l'infini comme autant de petites histoires personnelles. Par ailleurs, permettre à l'adulte de verbaliser son vécu expérientiel en recherche de logement constitue une condition *sine qua non* d'une pédagogie se fondant sur l'expérience située.

On observe à la lecture de descriptions de situations qu'une personne fait rarement face à une situation unique. Elle fait le plus souvent face à une dynamique situationnelle, c'est-à-dire à un amalgame de situations (perte d'un emploi, rupture de couple, endettement, etc.). Il s'ensuit que le développement d'un agir compétent, en recherche de logement par exemple, vise à permettre

non pas de solutionner une classe de situations distinctes, mais une diversité de dynamiques situationnelles. Aucune des situations décrites ci-dessus ne se réduit strictement à une problématique de recherche de logement. Un autre exemple est la rupture d'un couple qui débouche sur une diversité de problématiques : dépression de l'un des membres, garde des enfants, déménagement de l'un d'eux ou des deux, séparation des biens, poursuite en justice et ainsi de suite. Bref, la rupture débouche sur toute une dynamique situationnelle. Dans la vie courante, les situations sont rarement isolables d'une telle dynamique et une des caractéristiques d'un agir compétent est de pouvoir comprendre cette dynamique à la fois globalement et, en autant que possible, en détail (situations singulières).

Aucun cours ne peut, cependant, prendre à lui seul la charge de ce développement qui nécessite des actions et des connaissances relativement diversifiées. Le développement d'un agir compétent relève de plusieurs cours (de langue, de mathématique, de technologie ou autres), chaque cours contribuant à le faire progresser par des actions et des connaissances qui lui sont propres.

Un exemple d'ASCAR sur la recherche de logement peut être construit comme outil pédagogique permettant aux enseignants d'élaborer un scénario d'apprentissage.

Un exemple d'ASCAR en recherche de logement

Le tableau 3.3 présente un exemple de matrice ASCAR en recherche de logement. Cet ASCAR traduit l'agir compétent en recherche de logement et constitue un outil pour planifier un scénario d'apprentissage ou même plusieurs scénarios. La matrice comprend cinq colonnes :

1. La première colonne comporte les actions générales d'une recherche de logement. Ces actions visent à solutionner les situations de recherche.
2. La deuxième colonne concerne les exemples de situations nécessitant une recherche de logement.
3. La troisième colonne présente les principales catégories de connaissances sur lesquelles s'appuient les actions générales de recherche de logement.
4. La quatrième colonne concerne les attitudes les plus susceptibles de favoriser le processus de résolution d'une situation.
5. La cinquième colonne concerne les ressources humaines et matérielles sur lesquelles peut s'appuyer une personne se cherchant un logement.

Tableau 3.3

MATRICE D'UN ASCAR EN RECHERCHE DE LOGEMENT

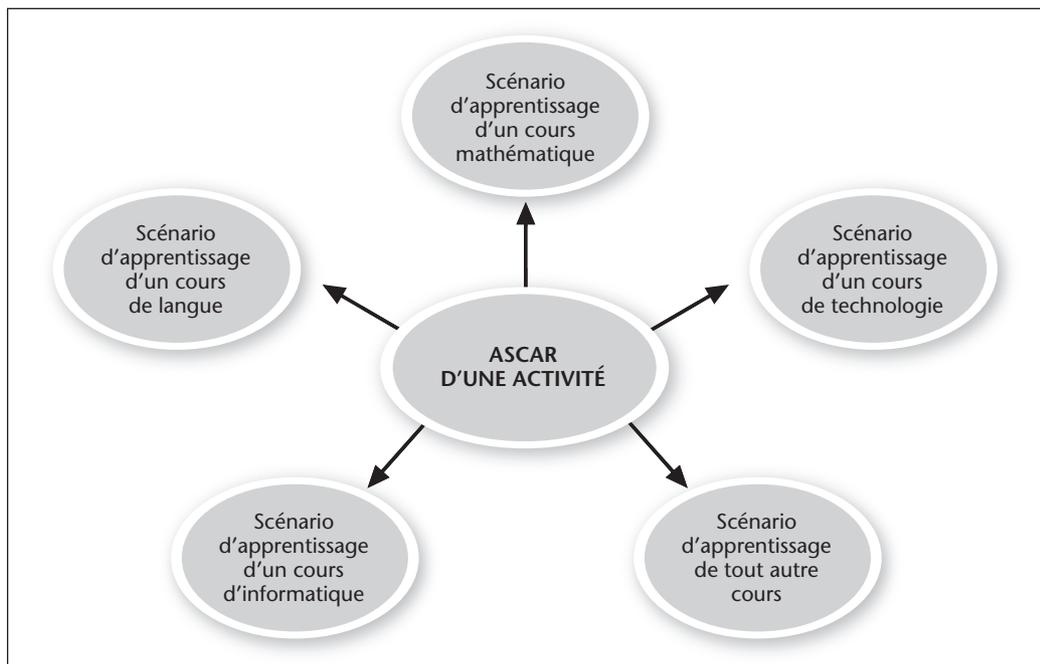
ACTIONS ORGANISÉES EN CATÉGORIES	SITUATIONS	CONNAISSANCES	ATTITUDES	RESSOURCES
<p>1. Planifier son projet de logement en fonction de ses besoins:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Déterminer un loyer abordable en fonction de son budget ▪ Choisir un/des quartier(s) approprié(s) ▪ Estimer le nombre de pièces souhaité ▪ Établir ses autres attentes par ordre de priorité (p. ex., date de disponibilité, accès au transport public, proximité du lieu de travail et des écoles publiques, lumière, jardin, balcon, buanderie, stationnement, chien permis, logement chauffé, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perte de son logement en période de pénurie de logements ▪ Manque de références et de solvabilité pour se trouver un logement ▪ Sans argent et sans emploi, comment se trouver un logement convenable? ▪ Vite un nouveau logement: le bébé s'en vient! ▪ Léopold en a marre de déménager! ▪ Difficulté à surmonter le deuil du conjoint en restant dans le logement qu'ils partageaient ▪ On n'en peut plus de vivre en ville! ▪ Le prix du loyer est-il abordable pour moi? ▪ Facultés affaiblies au moment de la visite d'un logement ▪ Les conséquences d'un bail signé avec trop de crédulité 	<p>Les connaissances présentées ici sont générales et relèvent de plusieurs programmes d'études.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Notions, techniques et méthodes de planification en fonction de ses besoins ▪ Notions, techniques et méthodes de recherche des logements disponibles ▪ Notions, techniques, méthodes liées à la visite des logements disponibles ▪ Notions, techniques et méthodes de négociation d'un bail 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiance en soi ▪ Pragmatisme ▪ Attitude éthique ▪ Attitude critique ▪ Attitude proactive ▪ Etc. 	<p>Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propriétaire d'un immeuble ▪ Amis ▪ Locataire actuel ▪ Personnel de la Régie du logement <p>Matérielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Journal ▪ Carte du quartier ▪ Internet ▪ Cahier de notes ▪ Tableau d'affichage ▪ Calculatrice ▪ Etc.
<p>2. Chercher des logements disponibles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consulter les annonces classées d'un journal ▪ Téléphoner au propriétaire pour avoir des informations ▪ Rechercher sur Internet ▪ Consulter une carte du quartier ▪ Visiter le quartier visé et regarder les affichages « à louer » ▪ Consulter les affichages dans les magasins ou ailleurs ▪ Parler avec des amis qui demeurent dans le quartier visé ▪ Publier une petite annonce de recherche de logement (journal, Internet, affichage mural) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perte de son logement en période de pénurie de logements ▪ Manque de références et de solvabilité pour se trouver un logement ▪ Sans argent et sans emploi, comment se trouver un logement convenable? ▪ Vite un nouveau logement: le bébé s'en vient! ▪ Léopold en a marre de déménager! ▪ Difficulté à surmonter le deuil du conjoint en restant dans le logement qu'ils partageaient ▪ On n'en peut plus de vivre en ville! ▪ Le prix du loyer est-il abordable pour moi? ▪ Facultés affaiblies au moment de la visite d'un logement ▪ Les conséquences d'un bail signé avec trop de crédulité 	<p>Les connaissances présentées ici sont générales et relèvent de plusieurs programmes d'études.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Notions, techniques et méthodes de planification en fonction de ses besoins ▪ Notions, techniques et méthodes de recherche des logements disponibles ▪ Notions, techniques, méthodes liées à la visite des logements disponibles ▪ Notions, techniques et méthodes de négociation d'un bail 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiance en soi ▪ Pragmatisme ▪ Attitude éthique ▪ Attitude critique ▪ Attitude proactive ▪ Etc. 	<p>Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propriétaire d'un immeuble ▪ Amis ▪ Locataire actuel ▪ Personnel de la Régie du logement <p>Matérielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Journal ▪ Carte du quartier ▪ Internet ▪ Cahier de notes ▪ Tableau d'affichage ▪ Calculatrice ▪ Etc.
<p>3. Visiter des logements convoités:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rencontrer le propriétaire/concierge et poser des questions ▪ Visiter le logement en personne ▪ Examiner l'état du logement pour estimer les travaux d'emménagement ▪ Estimer les frais en sus (chauffage, électricité, stationnement, etc.) ▪ Parler avec les locataires actuels 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perte de son logement en période de pénurie de logements ▪ Manque de références et de solvabilité pour se trouver un logement ▪ Sans argent et sans emploi, comment se trouver un logement convenable? ▪ Vite un nouveau logement: le bébé s'en vient! ▪ Léopold en a marre de déménager! ▪ Difficulté à surmonter le deuil du conjoint en restant dans le logement qu'ils partageaient ▪ On n'en peut plus de vivre en ville! ▪ Le prix du loyer est-il abordable pour moi? ▪ Facultés affaiblies au moment de la visite d'un logement ▪ Les conséquences d'un bail signé avec trop de crédulité 	<p>Les connaissances présentées ici sont générales et relèvent de plusieurs programmes d'études.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Notions, techniques et méthodes de planification en fonction de ses besoins ▪ Notions, techniques et méthodes de recherche des logements disponibles ▪ Notions, techniques, méthodes liées à la visite des logements disponibles ▪ Notions, techniques et méthodes de négociation d'un bail 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiance en soi ▪ Pragmatisme ▪ Attitude éthique ▪ Attitude critique ▪ Attitude proactive ▪ Etc. 	<p>Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propriétaire d'un immeuble ▪ Amis ▪ Locataire actuel ▪ Personnel de la Régie du logement <p>Matérielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Journal ▪ Carte du quartier ▪ Internet ▪ Cahier de notes ▪ Tableau d'affichage ▪ Calculatrice ▪ Etc.
<p>4. Négocier un bail:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ S'informer du prix de loyer payé par le locataire actuel ▪ S'informer sur ce qui est compris dans le prix du loyer (peinture, chauffage, laveuse/sécheuse, etc.) ▪ S'informer s'il y a des règlements dans l'immeuble ▪ S'assurer que les conditions de bail respectent ses attentes ▪ Lire le bail proposé par le locateur et chacune de ses rubriques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perte de son logement en période de pénurie de logements ▪ Manque de références et de solvabilité pour se trouver un logement ▪ Sans argent et sans emploi, comment se trouver un logement convenable? ▪ Vite un nouveau logement: le bébé s'en vient! ▪ Léopold en a marre de déménager! ▪ Difficulté à surmonter le deuil du conjoint en restant dans le logement qu'ils partageaient ▪ On n'en peut plus de vivre en ville! ▪ Le prix du loyer est-il abordable pour moi? ▪ Facultés affaiblies au moment de la visite d'un logement ▪ Les conséquences d'un bail signé avec trop de crédulité 	<p>Les connaissances présentées ici sont générales et relèvent de plusieurs programmes d'études.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Notions, techniques et méthodes de planification en fonction de ses besoins ▪ Notions, techniques et méthodes de recherche des logements disponibles ▪ Notions, techniques, méthodes liées à la visite des logements disponibles ▪ Notions, techniques et méthodes de négociation d'un bail 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiance en soi ▪ Pragmatisme ▪ Attitude éthique ▪ Attitude critique ▪ Attitude proactive ▪ Etc. 	<p>Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propriétaire d'un immeuble ▪ Amis ▪ Locataire actuel ▪ Personnel de la Régie du logement <p>Matérielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Journal ▪ Carte du quartier ▪ Internet ▪ Cahier de notes ▪ Tableau d'affichage ▪ Calculatrice ▪ Etc.

Au chapitre 1, l'agir compétent a été défini comme le déploiement d'un système d'actions guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé par des ressources sociales pour exercer des activités de la vie quotidienne et faire face aux situations entourant ces activités. La matrice ASCAR (tableau 3.3) traduit un agir compétent: celui d'une personne qui se cherche un logement. Cette matrice est générale: elle concerne plusieurs cours, notamment des cours de langue, de mathématique et de consommation. C'est donc un ensemble de cours qui permettent de développer un agir compétent en recherche de logement. Cependant, chaque cours concerné par cette activité permet à l'apprenant d'enrichir et d'élargir son expérience en recherche de logement et de progresser vers un agir compétent.

Qui devrait construire ce type de matrice? L'enseignant, le conseiller pédagogique, l'éditeur de manuels scolaires ou un spécialiste? Probablement tous ces professionnels. Pour ce qui est de l'enseignant, ce serait plutôt un ASCAR partiel, propre à son cours, qui va l'intéresser. Pour les autres, un ASCAR général sert de guide aux ASCAR délimités à l'intérieur de chacune des disciplines ou matières concernées. Le chapitre 5 montre comment un ASCAR général peut permettre de développer un scénario d'apprentissage en langue.

Figure 3.1

L'ASCAR COMME OUTIL POUR CONSTRUIRE UNE DIVERSITÉ DE SCÉNARIOS D'APPRENTISSAGE



La construction d'une banque d'ASCAR relatifs à plusieurs activités situées (achats, exercice de son droit de vote, planification de repas, aménagement d'une pièce, etc.) faciliterait grandement l'appropriation de l'esprit des programmes, l'implantation des programmes, l'élaboration de scénarios d'apprentissage, la rédaction des manuels scolaires et l'évaluation. Bref, les ASCAR des principales activités situées visées par les programmes constituent des outils indispensables.

L'encadré 3.2 ci-dessous présente un questionnement relatif à chaque catégorie d'actions. Un tel questionnement constitue un autre outil pédagogique pour l'enseignant. Cet outil peut servir à l'animation d'un cours ou encore être distribué aux apprenants (le tout ou une partie) pour réaliser une activité planifiée: par exemple, lors d'une discussion en équipe sur les problématiques de recherche de logement.

Encadré 3.2

QUESTIONNEMENT RELATIF À CHAQUE CATÉGORIE D' ACTIONS

PLANIFIER SON PROJET DE LOGEMENT EN FONCTION DE SES BESOINS

- Qu'est-ce qui m'incite à déménager? Quelles sont les circonstances? À quelle situation fais-je face? Ai-je vraiment besoin d'un nouveau logement? Bref, pour quelle raison je veux déménager ou me trouver un premier logement?
- De quel budget je dispose pour un loyer? Est-ce que je peux me permettre un loyer plus luxueux? Devrai-je sacrifier certains de mes loisirs? N'y a-t-il pas un danger de m'endetter? Quel montant d'argent mensuel puis-je accorder au loyer? Quelles autres dépenses (électricité, chauffage, etc.) je devrai assumer? Quel sera le coût du déménagement et de l'emménagement (peinture, meubles, etc.)?
- Dans quel quartier je veux déménager? Est-ce que ce quartier me rapproche de mon lieu de travail? Y-a-t-il des écoles pour mes enfants? Est-ce un quartier sécuritaire? Est-ce qu'il y a des parcs publics dans le quartier? Des centres de loisirs? L'accès aux transports publics est-il à proximité? Les magasins d'alimentation sont-ils près?
- De combien de pièces et de chambres fermées ai-je besoin? Quelles sont mes autres attentes (p. ex., date de disponibilité, lumière, jardin, balcon, buanderie, chien permis, stationnement intérieur/extérieur, logement chauffé, etc.)?
- Dans le cas où on me demandait des lettres de références, à qui les demander? Que faire avec une lettre de référence qu'on me donne mais qui est mal écrite (fautes d'orthographe ou ton inadéquat)?

CHERCHER DES LOGEMENTS DISPONIBLES

- Comment m'y prendre pour trouver les logements disponibles? En déambulant les rues du quartier choisi? Comment obtenir de l'information? Où chercher? Dans les journaux? Sur Internet? En demandant à des amis qui habitent le quartier? Dans les affichages de magasins ou de centres communautaires? Est-ce que je sais comment m'y prendre? Suis-je efficace dans la façon de m'y prendre?
- Que faire avec les informations obtenues? Ces informations sont-elles claires ou complètes? Dois-je appeler au numéro indiqué sur une annonce classée dans un journal ou sur une feuille épinglée sur un tableau d'affichage?
- Le quartier choisi est-il vraiment convenable? Les prix des loyers y sont-ils plus élevés qu'ailleurs? Ne devrais-je pas me procurer une carte du quartier et en faire le tour pour en avoir une meilleure idée? Est-ce que le quartier est vraiment comme je me l'imagine? Est-ce que je connais des amis dans le quartier qui pourraient mieux m'informer?
- Pour favoriser ma recherche, serait-il approprié de publier une petite annonce de recherche de logement dans un journal, sur Internet, sur un affichage mural? Quelle information mettre dans une telle annonce?

VISITER DES LOGEMENTS CONVOITÉS

- Une rencontre est prévue pour visiter un logement et rencontrer le propriétaire ou le concierge: comment m'y préparer? Quelles questions devrais-je poser? Quelles informations devrais-je obtenir?
- Une fois la visite terminée: est-ce que j'ai obtenu toutes les informations souhaitées? Est-ce que j'ai pu bien observer l'état du logement? Est-ce que de nouvelles questions ont surgi? Devrais-je revisiter à nouveau le logement? Est-ce que j'ai pu poser des questions au locataire actuel? Si oui, puis-je me fier à ce qu'il m'a dit? Puis-je imaginer ce logement sans les meubles qui le garnissent? Puis-je l'imaginer avec mes propres meubles? Est-ce que je peux estimer les travaux d'emménagement nécessaires? Est-ce que je peux estimer les frais connexes (chauffage, électricité, stationnement, etc.)? Puis-je établir le montant total d'argent que me coûtera mensuellement et annuellement ce logement?
- Combien de logements ai-je visités? Comment les comparer avant de choisir? De quels outils je dispose pour faire le meilleur choix? Lequel correspond le mieux à mes attentes et à mes critères?

NÉGOCIER UN BAIL

- Est-ce que je comprends chacune des rubriques du bail? Est-ce que le propriétaire a bien rempli toutes les rubriques? Est-ce que les conditions du bail dont nous avons discuté de vive voix sont toutes comprises dans le bail? Par exemple, est-ce que la fourniture de la peinture (ou chauffage, laveuse/sécheuse, enlèvement de la neige, etc.) par le propriétaire est bien indiquée dans le bail? Est-ce que le bail m'informe du prix de loyer payé par le locataire actuel? Si oui, l'augmentation que propose le propriétaire a-t-elle été justifiée? Correspond-elle aux avis de la Régie du logement à cet effet? Est-ce que ce bail répond bien à toutes mes attentes? Ai-je besoin de quelques heures de réflexion avant de signer définitivement le bail?
- Y-a-t-il des règlements dans l'immeuble? Si oui, est-ce que j'ai reçu une copie de ces règlements? En ai-je discuté suffisamment avec le propriétaire? Ces règlements me conviennent-ils tous?

Des principes d'action à développer

Afin de partir de l'expérience des adultes en matière de recherche de logement et dans le but de leur faire réaliser des progrès dans cette recherche, un enseignant cherche à cerner la qualité de l'expérience située des adultes dans ce type de démarche. Il se demande ensuite en quoi et comment il peut contribuer, à l'intérieur de son cours (de langue, de mathématique ou autre), à faire progresser cette expérience. Afin de planifier des activités d'apprentissage et de préciser les attentes adaptées à son groupe d'apprenants et explicitées en termes de recherche de logement, l'enseignant se demande :

Que fait généralement une personne compétente pour se trouver un logement? Comment s'y prend-elle pour se situer, c'est-à-dire pour cerner la situation qu'elle veut modifier? Comment s'y prend-elle pour se positionner, c'est-à-dire pour faire ses choix, se faire un projet de location de logement? Comment s'y prend-elle pour transformer sa situation, c'est-à-dire pour se trouver un logement selon ses choix et étant donné sa situation? Comment s'y prend-elle pour se disposer de façon à optimiser la réalisation de son projet? Est-ce que cette personne prend des reculs réflexifs vis-à-vis de sa situation? Sur quoi portent ces reculs?

Ces actions processuelles – *se situer, se positionner, transformer, se disposer et prendre un recul réflexif* – sont générales. Elles entrent dans tout processus visant à solutionner une situation. On peut aussi les considérer comme des stratégies, c'est-à-dire comme des moyens pour réaliser autre chose, l'action principale : par

exemple, des stratégies pour planifier son projet de recherche de logement, puis pour réaliser la recherche proprement dite, ensuite pour visiter les logements convoités et enfin pour négocier le bail. Ces stratégies interviennent dans le déploiement d'un agir compétent qui est représenté par toutes les composantes ASCAR de l'expérience (actions, situations, connaissances, attitudes et ressources).

Les trois premières stratégies – se situer, se positionner et transformer – concernent explicitement la maîtrise de l'évolution d'une situation. La quatrième action – se disposer – ne vise pas directement à dénouer la situation, mais à mieux en vivre le processus et à le faciliter. La cinquième stratégie – prendre un recul réflexif – est une stratégie pour prendre le temps d'y voir plus clair dans la situation en son ensemble. Le recul réflexif concerne aussi un retour sur soi, sur sa façon d'exercer les trois premières stratégies – se situer, se positionner et transformer – et sur sa façon de se disposer émotionnellement (ses attitudes). Dans le cadre d'une approche de l'expérience située, les cinq stratégies sont fondamentales au déploiement d'un agir compétent. Ces stratégies peuvent être considérées comme des stratégies d'apprentissage aussi bien que des stratégies favorisant l'exercice d'un agir compétent. Elles sont explicitées ci-dessus en termes de principes d'actions susceptibles de se développer et d'être utilisés tout au long de la vie : par exemple, se situer devient le principe d'action *savoir se situer*. De tels principes d'actions guident l'agir compétent dans son développement aussi bien que dans son exercice. Ils peuvent aussi guider l'apprentissage et constituer alors des principes d'apprentissage. Il importe donc de permettre à l'apprenant de développer ces principes (connaissances) et de les utiliser (action). Comment ? Par l'action et la réflexion sur l'action. C'est en prenant conscience de la façon plus ou moins adéquate de se positionner, par exemple, et en cherchant constamment à l'améliorer face à une diversité de situations qu'une personne développe le principe d'action *savoir se positionner*. Les cinq principes d'action sont explicités ci-dessous.

Principe d'action 1 : savoir se situer

Les adultes composant la clientèle adulte en éducation de base, et jusqu'à un certain point, c'est peut-être le cas de bien d'autres adultes, même ceux plus scolarisés, ne sont pas toujours suffisamment conscients des situations dans lesquelles ils se trouvent et des obstacles à surmonter. Il s'ensuit des difficultés à solutionner ces situations indéfinies, floues ou encore ignorées. Apprendre à se situer, c'est-à-dire à cerner la situation, apparaît alors comme un objectif fondamental dans le cadre d'une approche de l'expérience située. *Savoir se situer* est un principe d'action crucial pour le développement et l'exercice d'un agir compétent.

Principe d'action 2: savoir se positionner

Une autre difficulté des adultes est leur capacité à se positionner relativement aux situations auxquelles ils sont confrontés (en particulier lorsque l'adulte en est peu conscient), c'est-à-dire à se fixer des objectifs ou des buts, à faire des choix ou encore à se proposer des défis. Aussi, apprendre à se positionner devient un second objectif fondamental dans une approche de l'expérience située. Le sens de l'initiative, la proactivité, la prévention, l'anticipation, la construction d'une opinion, la défense d'un point de vue, et bien d'autres possibilités d'actions renvoient à une prise de position. *Savoir se positionner* est un principe d'action crucial pour le développement et l'exercice d'un agir compétent.

Principe d'action 3: savoir transformer la situation

Une troisième difficulté est ce qu'on appelle le traitement proprement dit de la situation (MELS, 2007 ; Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009), qui vise à transformer une situation problématique ou désagréable en une situation plus vivable. Par exemple, étant donné que les voisins sont trop bruyants (situation problématique ou invivable) une personne se trouve un logement dans un immeuble tranquille (situation vivable). Parfois, il est possible de régler une telle situation par une simple rencontre conviviale avec les voisins bruyants, d'autres fois, il faut déposer une plainte au propriétaire ou avoir recours à la Régie du logement. Dans tous ces cas, l'adulte vise à transformer une situation invivable en une situation vivable ou tout simplement à améliorer sa situation. Mais il faut savoir s'y prendre méthodiquement. Aussi, *savoir transformer la situation* constitue un principe d'action incontournable pour le développement et l'exercice d'un agir compétent.

Principe d'action 4: savoir se disposer en situation

Transformer une situation, oui, mais il importe aussi de mieux en vivre le processus au plan émotionnel et de progresser dans le développement de son intelligence émotionnelle. Savoir se disposer, c'est contrôler, maîtriser et canaliser ses émotions, ses attitudes dans l'action en situation. Une autre façon de le dire : *développer son intelligence émotionnelle*. Dans tout processus, l'intelligence émotionnelle joue un rôle essentiel et son développement est inhérent à tout processus de résolution d'une problématique situationnelle. Confiance en soi, esprit d'entreprise, sens de l'initiative, pensée positive, attitude critique et bien d'autres dispositions positives ne sont pas le lot de la clientèle adulte en éducation de base. Les dispositions ou les attitudes sont pourtant cruciales dans le processus de transformation des situations invivables en situations vivables, car elles

influent positivement ou négativement sur les trois autres formes de stratégies de résolution (se situer, se positionner et transformer la situation). *Savoir se disposer en situation* est un principe d'action incontournable pour le développement et l'exercice d'un agir compétent.

Principe d'action 5: savoir prendre un recul réflexif

Au cours du processus de recherche de logement, un chercheur compétent prend aussi des reculs réflexifs. Ces reculs lui permettent, à tout moment du processus, de s'assurer que sa démarche s'oriente dans la direction souhaitée. *Apprendre à prendre un recul réflexif* concerne le développement d'une attitude réflexive ou une disposition à la réflexivité, c'est-à-dire une tendance à prendre ses distances de l'action pour mieux en assurer la direction, la réévaluer pour éventuellement la réorienter ou encore l'arrêter si elle ne s'avère pas adaptée à la résolution de la problématique situationnelle. *Savoir prendre un recul réflexif* est un principe d'action incontournable pour le développement et l'exercice d'un agir compétent.

À tout moment jugé important, une personne peut sagement prendre le temps de faire un recul réflexif. Cela peut se produire lorsque la personne cherche à se situer aussi bien que lorsqu'elle est en train de se positionner ou de transformer la situation. Le recul peut aussi concerner son attitude, c'est-à-dire sa façon de se disposer: en d'autres mots, le recul réflexif porte sur la maîtrise de la situation, mais aussi sur la maîtrise de soi, de ses dispositions pendant tout le processus. Enfin, le recul réflexif porte sur la réalisation des actions de recherche de logement qui sont organisées en catégories au tableau 3.3. Le recul réflexif portant sur ces actions est d'ailleurs largement détaillé dans l'encadré 3.2.

Une formation qui permettrait aux apprenants de développer les cinq principes d'action explicités ci-dessus, préparerait assurément l'adulte à *apprendre tout au long de la vie*. Ces principes se développent dans et par l'action en situation, c'est-à-dire par l'intermédiaire des prises de conscience sur les actions *se situer, se positionner, transformer, se disposer et prendre un recul réflexif*. En d'autres mots, en se situant et en réfléchissant sur son action de se situer, on développe l'action de se situer et on en tire à la longue le principe *savoir se situer*. Il en va pareillement pour le développement des autres principes d'action. Il importe même de prendre conscience de la qualité de ses reculs réflexifs pour que le principe *savoir prendre un recul réflexif* émerge.

Les principes d'action ne renvoient donc pas à des connaissances que l'on pourrait apprendre hors contexte et n'utiliser qu'ensuite en contexte. Ils deviennent des principes à force de se situer, de se positionner, de transformer, de se disposer et de prendre des reculs réflexifs dans une grande variété de situations et de prises de conscience. Leur développement ne précède pas l'action, il la prolonge et

peut être considéré comme continu et infini. Plus une personne prend conscience de ses actions et plus ces principes jaillissent ; et plus elle en est habitée et plus son agir se laisse guider par eux. Une façon de faire émerger ces principes est de mettre les apprenants dans des situations d'apprentissage où ils ont à les performer et ensuite de les amener à en prendre conscience. Le tableau 3.4 présente une série de questions permettant à l'apprenant de prendre conscience de chacun des cinq principes d'action durant un processus de recherche de logement.

Les cinq principes d'actions constituent l'essence d'une approche de l'expérience située. Ne passe-t-on pas une grande partie de la vie à essayer de se situer, se positionner, transformer, se disposer et réfléchir ? Ces principes peuvent guider l'agir d'une personne tout au long de sa vie. Dans la perspective d'une éducation qui se donne pour finalité l'autonomie de la personne et que le développement de celle-ci passe par un enrichissement et un élargissement continus de l'expérience de l'apprenant et de son agir compétent en regard des diverses activités situées qu'il exerce dans la vie courante, l'appropriation en action et en situation de ces cinq principes prend une importance capitale. Cependant, si ces principes d'actions, qui constituent aussi des principes d'apprentissage – on apprend en se situant, en se positionnant, en transformant, en se disposant et en réfléchissant – guident le développement de tout agir compétent, ils ne se confondent pas avec lui. Ainsi, le développement d'un agir compétent en recherche de logement repose sur des progrès dans toutes les composantes ASCAR qui le concernent.

Figure 3.2

ÉVOLUTION D'UNE DYNAMIQUE SITUATIONNELLE

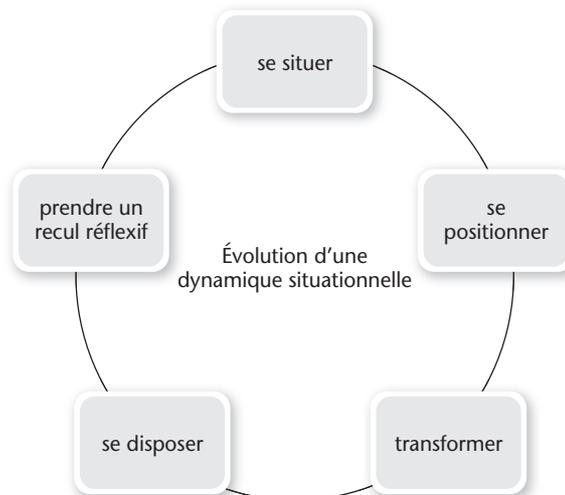


Tableau 3.4

QUESTIONNEMENT RELATIF AUX PRINCIPES D'ACTION GUIDANT UN PROCESSUS DE RECHERCHE DE LOGEMENT

PRINCIPES D' ACTIONS	QUESTIONNEMENT
Savoir se situer	Dans quelles circonstances je me trouve? À quelle situation fais-je face? Qu'est-ce qui m'effraie, me perturbe, me contrarie? Qu'est-ce qui m'incite à me chercher un logement? Quel problème, difficulté, inconvenient, insatisfaction, injustice, souci, menace, tracas, embarras, détresse et ainsi de suite, j'éprouve ou je ressens face à cette situation relativement floue et qui me conduit à me chercher un premier ou un nouveau logement? Est-ce moi qui se préoccupe sans raison ou est-ce que les circonstances ont effectivement un effet contrariant sur moi? Bref, comment clarifier ma situation?
Savoir se positionner face à la situation	Suis-je prêt et en mesure de me positionner, à me fixer un but ou à relever un défi pour corriger la situation que je vis? Un déménagement est-il vraiment une solution ou la solution la plus appropriée? Est-ce une priorité pour moi? Un grand et beau logement relativement coûteux, est-ce vraiment ce qui me convient? Quelle partie de mon salaire puis-je consacrer au paiement du loyer? Habiter avec un groupe d'amis, est-ce une bonne chose pour moi? Est-ce que je pourrai m'entendre avec eux au quotidien? Est-ce que j'ai envisagé tous les coûts d'un déménagement puis d'un emménagement? Est-ce la bonne période pour se trouver un logement? Quels sont mes besoins réels en termes de logement? Quels sont mes critères d'un bon logement? Quelle est la valeur d'un logement correspondant à mes besoins et à mes critères? Dans quel quartier je veux habiter? Suis-je en mesure de m'offrir un tel logement?
Savoir transformer la situation	Mon choix est fait: je me cherche un logement afin de solutionner ma situation. Comment m'y prendre pour me trouver un logement correspondant à mes besoins et à mes critères? Où chercher? Dans les journaux? Sur Internet? Dans les affiches de certains magasins? Combien de logements dois-je visiter avant de faire mon choix? Dois-je préparer des lettres de références? Une fois le logement trouvé, comment m'assurer qu'il répond bien à mes critères (p. ex., tranquillité, éclairage, voisinage, chauffage, etc.)? Que devrait comprendre le bail (conditions, mode de paiement, espaces partagés, etc.)? Suis-je prêt à m'engager? Si oui, alors on signe.
Savoir se disposer en situation (maîtriser ses émotions et ses attitudes)	Quel est mon état émotionnel? Mon attitude? Comment je réagis aux circonstances? Est-ce que je me laisse emporter par mes émotions ou est-ce que je les maîtrise? Suis-je en confiance dans la réalisation de mon projet de recherche de logement? Suis-je optimiste ou pessimiste quant à l'issue de cette recherche? Comment j'évalue ma capacité ou ma volonté à me trouver un logement adéquat? Est-ce que j'ai l'esprit à la tâche? Est-ce que je fais tout ce que je peux faire, suffisamment pour être content de moi ou ai-je tendance au laisser-aller?
Savoir prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation	Est-ce que je me situe bien dans le présent contexte? Est-ce que la situation est claire? Sinon, comment mieux me situer? Est-ce que je me positionne bien dans la situation telle que je la comprends? Est-ce que mes objectifs sont clairs? Sinon, le problème est-il au plan de ma compréhension de la situation ou dans ma prise de position? Est-ce que la transformation que j'opère rencontre mes objectifs? Sinon, quoi changer: ma compréhension de la situation, ma position ou ma transformation? Est-ce que je me dispose bien dans les circonstances? Sinon, qu'est-ce qui m'indispose? Ma compréhension de la situation, ma position, mes essais de transformation? Que puis-je faire pour mieux me disposer? Est-ce que je prends les reculs réflexifs lorsque les choses n'évoluent pas comme je le voudrais? La façon dont je m'y prends pour réfléchir est-elle adéquate? Me permet-elle de trouver des solutions aux obstacles que je rencontre, aux problèmes qui surviennent, aux défis que je me pose? Comment mieux organiser mes reculs réflexifs? Voir également le recul réflexif portant explicitement sur les catégories d'actions de recherche de logement à l'encadré 3.2.

Conclusion

Le présent chapitre a permis essentiellement :

1. de montrer les correspondances intimes entre les composantes ASCAR de l'expérience et les principales rubriques qui organisent les contenus des programmes d'études de la formation de base commune de l'éducation des adultes au Québec;
2. d'illustrer comment l'ASCAR permet de rejoindre l'expérience des adultes dans une activité de recherche de logement;
3. d'illustrer l'importance et la façon de s'y prendre pour décrire une dizaine de situations de recherche de logement. Ces descriptions permettent de mieux comprendre la notion de situation et facilitent ensuite l'élaboration d'un ASCAR en recherche de logement;
4. d'élaborer un exemple d'ASCAR en recherche de logement susceptible de servir comme outil d'élaboration d'une diversité de scénarios d'apprentissage relatifs à plusieurs programmes d'études;
5. de construire un questionnaire relatif à chacune des catégories d'actions entrant dans une recherche de logement. Ce questionnaire représente un autre outil pour élaborer un scénario d'apprentissage et peut être effectivement utilisé pendant le déroulement de la situation d'apprentissage;
6. de décrire le processus de recherche de logement en termes de principes d'actions stratégiques : savoir se situer, savoir se positionner en situation, savoir transformer la situation, savoir se disposer en situation et savoir prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation. Ces stratégies sont cruciales dans la maîtrise et le processus de résolution d'une situation problématique; et
7. d'illustrer ces principes d'actions stratégiques par un questionnaire se réalisant durant un processus de recherche de logement.

Un scénario d'apprentissage et d'évaluation complet en langue portant sur la thématique de la recherche de logement est développé au chapitre 5.

L'apprentissage d'une langue par l'expérience située

Ce chapitre examine la question générale suivante : *Quels principes pédagogiques guident l'enseignement d'une langue selon une approche de l'expérience située?* Plus particulièrement, l'enseignement d'une langue en milieu scolaire permet-il aux apprenants d'élargir et d'enrichir leur expérience globale de la langue en milieu naturel, ou au contraire, crée-t-il une rupture artificielle entre les activités scolaires et les activités situées de la vie quotidienne? Comment assurer une continuité dans l'expérience langagière des adultes qui favoriserait son développement tout au long de la vie? Des éléments de réponse à ces questions se dégagent d'une analyse des composantes ASCAR de l'expérience langagière qui s'inscrit dans l'expérience globale d'une personne.

L'apprentissage de la langue en milieu naturel : la recherche active de sens

Mais que veut dire *apprendre la langue par l'expérience située*? Cette section porte sur l'apprentissage de la langue orale ainsi que sur la lecture et l'écriture précoces chez les jeunes enfants d'âge préscolaire, et donc en « milieu naturel ».

La langue orale

Depuis le début des années 1970, l'apprentissage de la langue maternelle en milieu naturel chez les enfants d'âge préscolaire a fait l'objet d'une multitude de recherches empiriques. Ces recherches ont clairement démontré que les enfants maîtrisent les structures grammaticales de base de leur langue bien avant de recevoir un enseignement formel à l'école primaire (Morel, 2010¹). Affirmer que les enfants préscolaires maîtrisent les règles de grammaire de base ne veut pas dire qu'ils aient développé une connaissance explicite de ces règles, mais simplement que, dans leur environnement immédiat, ils les utilisent spontanément et avec exactitude dans des situations de communication qui leur sont familières et signifiantes. En d'autres mots, ils ont développé des connaissances situées dans leur cadre de vie, des connaissances fondées notamment sur leur expérience langagière. Les connaissances langagières s'intègrent dans l'expérience globale qui se développe et se situe dans le cadre de vie « naturel » des enfants.

À la suite des résultats de ces recherches, d'autres chercheurs ont étudié les conditions et les caractéristiques du cadre de vie naturel de l'enfant – surtout la dimension linguistique de ce cadre – qui favorisent le développement de la langue orale chez lui (Morel, 2010). Ce cadre s'avère bien structuré et bien organisé par ses parents et les autres membres de son entourage proche de façon à s'appareiller à ses possibilités langagières actuelles et à encourager le développement de ses possibilités à communiquer du sens: les parents utilisent un vocabulaire simplifié avec des référents concrets aux objets et aux personnes de l'environnement immédiat de l'enfant, des phrases plus courtes, des répétitions, une voix plus élevée, une articulation plus claire, etc. De plus, dans leurs interactions avec l'enfant, les parents ont tendance à se centrer sur le sens véhiculé par les propos de l'enfant plutôt que sur l'exactitude grammaticale. Ainsi, l'enfant s'approprie sa langue maternelle dans des situations de communication qui sont très signifiantes pour lui, puisqu'elles sont liées à son expérience quotidienne concrète. Par cette structuration de l'environnement linguistique, l'enfant se trouve situé dans ses interactions avec les autres, et en même temps, il situe les autres dans la mesure où il leur fournit des indices relativement à ce qu'il est capable de comprendre et de produire verbalement à une période donnée de son développement global (toutes les composantes ASCAR de son expérience²: on y reviendra plus loin).

-
1. Cet article donne un aperçu des résultats des recherches menées sur l'acquisition de la langue depuis les quarante dernières années.
 2. Cela renvoie au « couplage structurel » de la personne (ici, l'enfant) et son monde dont parlent Varela *et al.* (1993): le monde est signifiant pour l'enfant parce qu'il peut lui attribuer du sens à partir de son expérience.

De la même manière qu'un terrain de soccer et ce qui s'y passe servent à « baliser » la construction de sens par le joueur au cours d'un match, l'environnement linguistique encadre les expériences signifiantes de l'enfant dans sa conquête de la langue orale. Ces expériences initiales de participation à une pratique sociale de communication l'amènent à s'approprier progressivement la langue comme un éventail de possibilités langagières pour atteindre ses objectifs, conscients ou non, plutôt que comme une matière scolaire présentée hors contexte.

La langue écrite

En va-t-il de même pour l'écrit ? Bien qu'un jeune enfant d'âge préscolaire ne « lise » pas au sens habituel du terme, il participe néanmoins à des activités situées de lecture et d'écriture des personnes qui l'entourent. Ainsi, en lisant une histoire avec son enfant, la mère organise l'événement de façon à promouvoir la participation active de l'enfant à ce qui se fait : elle lui fait tourner les pages du livre, elle pose des questions qui l'amènent à identifier les objets, les personnes, les actions de l'histoire, elle attire son attention sur les images et les mots, elle utilise des gestes, sa voix et l'intonation pour animer l'histoire, et ainsi de suite (Teale, 1982). En structurant les épisodes de lecture par ses paroles et ses actes, la mère initie son enfant à cette pratique sociale, et l'invite à y participer aussi pleinement que ses possibilités le lui permettent ; elle ne lui fait pas la lecture pour lui enseigner la lecture. Dans cette « lecture commune », toutes les composantes ASCAR sont en jeu :

A	Action: lire, tourner les pages, montrer des images, décrire ce qui se passe dans une image, poser une question, etc.
S	Situation: ce sont les circonstances qui entourent l'activité en cours; l'activité a lieu dans un moment de détente, le soir au lit avant de dormir, en réponse du parent à la demande de son enfant, etc.
C	Connaissance: l'enfant actualise les connaissances (noms et identification d'objets, de personnages, etc.) dont il dispose déjà en se laissant guider par la lecture de la mère.
A	Attitude: l'enfant se laisse transporter par les émotions, les attitudes, le caractère des personnages que lui présente sa mère. Son intelligence émotionnelle est mise à contribution.
R	Ressources: la mère est la ressource sociale sur laquelle s'appuie l'enfant. Le livre est la ressource matérielle. Sans ces ressources, l'enfant ne pourrait être initié aux premiers balbutiements en lecture et écriture.

L'apprentissage de la langue en milieu formel: l'obsession des savoirs

Arrivés à l'école, les enfants vivent un choc « culturel » dans leur appropriation académique de la langue : on leur coupe le cordon ombilical qui les lie à leur expérience située de la langue et on les soumet à des exercices répétitifs et décontextualisés de codage et de décodage de l'écrit. Si tous les enfants se sentent

coupés de leur vécu par ce genre d'instruction, ce sont surtout les enfants qui ne sont pas initiés à des activités situées de lecture, soit à la maison soit à l'école, qui éprouvent les plus grandes difficultés et qui sont à risque, susceptibles de se retrouver plus tard dans les cours d'alphabétisation pour adultes. Les conséquences néfastes de cette marginalisation sont autant d'ordre affectif que d'ordre cognitif et peuvent se perpétuer tout au long de la vie scolaire. L'enseignant d'alphabétisation doit se rendre compte de ces sentiments d'isolement et d'échec que subissent les adultes dans son cours, et faire en sorte que ces derniers puissent développer des attitudes plus positives envers la lecture et l'écriture. Reproduire les mêmes genres d'exercices décontextualisés de codage et décodage ne convient plus. L'actualisation de l'expérience langagière de l'apprenant devient incontournable pour initier tout apprentissage signifiant.

Cela ne veut pas dire que le codage et le décodage ne jouent aucun rôle dans la lecture et l'écriture. Mais ce rôle s'avère beaucoup moins important que les tenants de la méthode phonétique le supposent, et cela pour deux raisons. Premièrement, savoir lire dépasse en grande partie la capacité à déchiffrer un texte à partir des correspondances entre les lettres et les sons. À titre d'exemple, en espagnol, ces correspondances sont très régulières et stables, sans exceptions; il s'ensuit que, grâce au décodage, quelqu'un qui ne parle ni ne comprend aucun mot en espagnol peut néanmoins lire à haute voix et correctement tout un paragraphe en espagnol sans avoir aucune idée de quoi il parle! Deuxièmement, la capacité à décoder n'est pas aussi difficile que l'on peut imaginer, comme Gee (2004) l'a bien démontré par son analyse des jeux de vidéo auxquels s'adonnent les enfants de tout âge, de toute échelle sociale, de toute race et de toute origine ethnique. Participer à un jeu vidéo comme Pokémon nécessite la maîtrise d'un système et des opérations de classification qui sont beaucoup plus complexes et nombreuses en comparaison avec les 26 lettres de l'alphabet et les combinaisons possibles pour représenter les 34 phonèmes de la langue française (ou 44 dans le cas de l'anglais). Cela suggère que les « problèmes » de codage et de décodage que subissent les apprenants à l'école ne se situent pas au niveau d'une cognition située, mais relèvent plutôt de pratiques qui semblent strictement académiques, dénuées de sens, et loin des pratiques de lecture situées qui ne se limitent pas au codage et au décodage. Dans la vie quotidienne, la lecture s'inscrit dans une activité signifiante – jeu vidéo ou toute autre activité de la vie courante – qui lui donne du sens parce qu'elle s'intègre dans les composantes ASCAR de l'expérience actualisée par l'enfant. En d'autres mots, le codage et le décodage n'ont aucun sens si on les sort de la globalité de l'ASCAR actualisé dans l'exercice d'une activité.

Cette préoccupation, voire obsession, du codage et du décodage, qui s'écartent des véritables pratiques de lecture et d'écriture et de la recherche de sens, est basée sur l'idée fautive qu'apprendre à lire ou à écrire nécessite une

démarche de la plus petite partie vers le tout. Cette démarche implique la maîtrise progressive d'un certain nombre d'opérations cognitives en commençant par les lettres (et leurs correspondances avec les sons), suivi par les mots, ensuite par les phrases et finalement par les paragraphes et les textes complets. Or, on ne peut construire le sens d'un texte qu'à partir du texte entier (une annonce, un dépliant, une carte postale, un conte, etc.), en tenant compte de l'intention de l'auteur (est-ce qu'il cherche à me vendre quelque chose, à me renseigner, à me faire rire, à me conseiller, à me convaincre de son point de vue, etc.) et des destinataires (un ami proche, les enfants, les consommateurs, les électeurs potentiels, les experts dans un domaine, etc.). C'est seulement à l'intérieur de la recherche de sens dans une activité située de lecture ou d'écriture, qui prend en compte les motivations, les objectifs et les conditions des participants (rédacteurs et lecteurs), que le codage et le décodage peuvent se révéler signifiants. En l'absence d'occasions de participer à des activités authentiques de lecture et d'écriture, les connaissances et les actions de codage et de décodage se révèlent relativement stériles pour la compréhension, l'interprétation, la production ou la négociation du sens.

De plus, un texte n'est pas un « contenant » de significations objectives et prédéterminées, comme s'il suffisait au lecteur de fouiller rigoureusement dans le texte pour en trouver le sens. Même un texte strictement informatif, dont le sens littéral prédomine, ne comporte un sens unique, ou un sens qui serait identique d'un lecteur à l'autre. De plus, un même lecteur peut en tirer des significations différentes à chaque fois qu'il le relit. Love (2004) donne l'exemple d'un signe de limite de vitesse sur une route qui fonctionne sémiotiquement pour les conducteurs, mais pas pour les piétons ou les passagers d'un autobus; cependant, il peut servir de repère à un passager d'autobus, comme une indication que son arrêt approche et, dans ce cas, sa valeur sémiotique a changé. En fait, le sens d'un texte émerge de l'interaction entre le lecteur et le texte et cette émergence varie selon les circonstances du moment (Rosenblatt, 1978). Le lecteur apporte ses propres attributs particuliers dans l'acte de lire – ses motivations, ses intérêts, ses attitudes, ses connaissances en la matière; bref, toutes les composantes ASCAR de son expérience entrent en jeu dans la construction du sens, qui, en conséquence, évolue au fil du temps *en tandem* avec le développement de cette expérience.

Le texte, pour sa part, « sculpte », marque et circonscrit la production de sens par le lecteur. Il s'agit ici de deux aspects de la même transaction : le lecteur regarde le texte et le texte est activé par le lecteur (Rosenblatt, 1978). Il s'ensuit qu'une simple analyse d'un texte en soi, sans prendre en compte les apports du lecteur qui le transforme et des circonstances en cours, ne suffit pas pour en faire émerger du sens. Un texte n'est rien sans l'actualisation des composantes ASCAR de l'expérience du lecteur qui en fait émerger le sens ou plus exactement un sens.

Tout ce qui est dit sur l'apprentissage de l'écrit à l'école s'applique également à l'apprentissage de l'oral dans les cours de langue seconde. Dans ce cas-ci, l'obsession des savoirs disciplinaires se traduit par un enseignement qui vise et se limite à un apprentissage des règles de grammaire pour elles-mêmes, comme si elles avaient un sens en soi, hors de tout contexte. Or, une multitude de recherches ont traité des effets d'un enseignement explicite de la grammaire, dispensé aux apprenants (adultes ou enfants) à l'école, sur leur capacité à utiliser ces formes dans des situations naturelles de communication. Les chercheurs ont remarqué peu d'effets positifs à long terme d'un enseignement axé sur la forme (la grammaire), sauf dans le cadre d'exercices décontextualisés de structuration. En d'autres mots, l'enseignement explicite des règles a un certain « succès » en ce qui concerne les connaissances dites métalinguistiques (connaissances à propos de la langue) lorsqu'elles sont évaluées de façon décontextualisée, par des tests papier-crayon (réponses vrai ou faux, questions à choix multiples, espaces blancs à remplir, etc.). Mais les résultats à ces tests ne révèlent pas ce que les apprenants peuvent *faire* dans des situations authentiques de communication. Les chercheurs conviennent que lorsque l'enseignement permet aux apprenants de s'engager dans des activités de communication authentiques et cherchent des façons de dire les choses plus clairement ou plus précisément, les connaissances métalinguistiques ainsi apprises sont plus viables (Long, 1983; Lightbown, 1992; Ellis, 2003; Morel, 2009). Une telle activité est plus globale et permet aux apprenants d'engager toutes les composantes ASCAR de leur expérience plutôt que de les limiter au strict apprentissage de savoirs.

L'approche de l'expérience située se distingue de façon significative d'une approche traditionnelle, selon laquelle les savoirs disciplinaires sont transmis et stockés dans la mémoire à long terme où ils résident passivement dans l'attente d'être extraits et ensuite appliqués comme tels. Les savoirs seraient dans la mémoire de la même manière qu'un outil est dans le coffre d'un menuisier (Lave, 1988). Selon la logique situationnelle, les connaissances langagières se distinguent des savoirs linguistiques: elles ne sont pas des objets figés ou statiques conservés en mémoire; elles prennent leur sens réel dans et par l'expérience qui s'anime dans une dynamique situationnelle. Les connaissances langagières sont vivantes, dynamiques, actives et situées. Leur signification se différencie d'une situation à l'autre. Par exemple, un locuteur peut demander à quelqu'un d'ouvrir une fenêtre en produisant des énoncés divers et ces énoncés sont tous formellement acceptables: par exemple, « Ouvrez la fenêtre! », « Est-ce que quelqu'un pourrait s'il vous plaît ouvrir la fenêtre? », « Serait-ce trop demander d'ouvrir la fenêtre? », « Dieu qu'il fait chaud ici dedans! » ou même « Personne ici n'a jamais entendu parler d'une fenêtre? » Mais en situation, les choix ne se font pas de manière arbitraire. Bien que ces énoncés soient tous grammaticalement acceptables, il n'en reste pas moins qu'un énoncé qui est approprié dans une situation ne l'est pas nécessairement dans une autre. Par exemple, l'impératif « Ouvre la fenêtre! » peut convenir quand l'avertisseur de fumée de la maison s'est déclenché, mais

s'avère beaucoup moins convenable lorsqu'un employé s'adresse à son supérieur pendant une réunion. En somme, un locuteur est nécessairement «situé» par tous les aspects de la situation dans laquelle il se trouve: les relations sociales entre ses interlocuteurs, les intentions communicatives de chacun, leurs dispositions, l'heure et le lieu, les circonstances, les ressources matérielles disponibles et ainsi de suite.

Mais si la fonction, voire l'expertise, de l'enseignant ne se réduit plus à une transmission des savoirs de sa discipline, en quoi consiste-t-elle? On peut comparer la fonction de l'enseignant avec celle du parent qui organise l'environnement de manière à faciliter l'apprentissage de la langue par son enfant. Dans une telle perspective, la fonction primordiale de l'enseignant devient précisément de mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage de la langue (mais de façon mieux planifiée et plus pédagogique que ne le fait habituellement un parent). En d'autres mots, l'enseignant planifie et gère des situations d'apprentissage qui permettent aux apprenants d'élargir et d'enrichir leurs expériences langagières et, plus généralement, leur expérience globale et adaptative de la vie. Cela présuppose une certaine continuité entre les expériences scolaires et les expériences de la vie quotidienne des apprenants.

La continuité de l'expérience située

Afin d'élargir et d'enrichir les expériences langagières des adultes, une situation d'apprentissage doit leur permettre de faire des liens entre les expériences proposées en salle de classe et celles qu'ils ont accumulées au fil des années dans leur vie quotidienne ainsi que dans d'autres cours de langue. Aucun adulte (ou enfant, d'ailleurs) n'arrive dans un cours de langue dépourvu de toute expérience langagière pertinente. Même un débutant participant à un cours de langue seconde bénéficie d'une riche expérience de sa langue maternelle, de sa fonctionnalité communicative, de sa polyvalence, de sa flexibilité et de son adaptabilité aux interlocuteurs et aux situations variées. L'expérience en langue première sert de point de départ à l'apprentissage d'une langue seconde. En mettant en évidence la relation riche et productive entre la langue maternelle d'un apprenant et sa langue seconde, cette perspective s'écarte de façon significative du courant behavioriste, selon lequel la langue première est le principal obstacle à l'acquisition d'une langue seconde.

Dans le même esprit, il serait erroné de croire qu'un adulte inscrit dans un cours d'alphabétisation ne possède aucune expérience langagière pertinente. D'une part, son expérience de la langue orale comme système flexible et adaptatif pour atteindre ses objectifs de communication constitue un moyen incontournable pour apprendre l'écrit. D'autre part, tout adulte a une certaine expérience, bien que limitée, de la langue écrite, qui, dans notre société du moins, nous

entoure partout où nous allons : dans la rue, les magasins, les autobus, les aéroports, les édifices, les parcs, les restaurants, et ainsi de suite. Dans une situation habituelle, l'adulte est sûrement capable de reconnaître certaines inscriptions qui se reproduisent régulièrement en contexte, telles que *Arrêt* sur un panneau, ou *Vente* dans un magasin ou une publicité, ou *Coca-Cola* sur un camion de livraison.

La valorisation de toutes les expériences de la vie de l'adulte, incluant ses expériences en langue maternelle, langue orale et langue écrite, est donc un principe pédagogique clé de l'enseignement d'une langue selon une approche située. Ces expériences doivent servir comme points de départ de toute situation d'apprentissage qui vise à le faire progresser dans son expérience située de la langue. Ainsi, tout nouvel apprentissage s'inscrit dans la continuité du développement de l'expérience située de l'adulte. La notion « continuité du développement » traduit bien la nature dynamique et évolutive de l'apprentissage, un apprentissage qui s'étend tout au long de la vie et qui repose sur la prise en compte par l'enseignant d'une continuité entre le vécu hors école et le vécu scolaire. Contrairement aux pratiques pédagogiques décontextualisées qui créent une rupture artificielle entre l'activité quotidienne et l'activité scolaire, une approche située insiste sur la transparence et la perméabilité des frontières entre ces dernières, et cherche à réduire la distance qui les sépare (Morel, 2008). Une telle approche rejoint la vision de John Dewey, qui disait que « l'école devrait moins s'occuper de préparer à la vie et lui ressembler davantage ». « Apprentissage situé » veut dire qu'il est situé dans l'expérience de l'adulte et le processus de développement progressif de celle-ci en passant d'une situation à l'autre et d'un cadre de vie à l'autre.

Dans une telle perspective, faire progresser quelqu'un dans son processus d'apprentissage se ramène à lui permettre d'élargir et d'enrichir son expérience actuelle. Élargir et enrichir l'expérience renvoient à deux aspects interdépendants de l'acte pédagogique. Élargir renvoie à la structuration progressive des possibilités de l'expérience et à la diversification des champs d'application de ces possibilités, tandis qu'enrichir renvoie plutôt aux possibilités qui se multiplient et se complexifient à l'intérieur du processus de structuration.

Mais en quoi consiste une expérience située de l'utilisation d'une langue³?

3. Une personne n'utilise pas la langue comme un menuisier utilise ses outils. Aussi « utilisation d'une langue » n'est pas la notion la plus appropriée pour traduire une personne en action et en situation. En fait, « utilisation de la langue » est métaphorique et renvoie aux actions générales *parler, écouter, lire et écrire* ainsi qu'aux connaissances (implicites ou explicites) mises en jeu dans ces actions. Il faudrait alors trouver un terme qui puisse intégrer ces quatre actions : sans le proposer, il s'agirait d'un verbe tel « langager ».

L'ASCAR de l'expérience située en langue

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, pour chaque situation ou chaque activité située dans laquelle une personne s'engage, toutes les composantes ASCAR de l'expérience interviennent et s'intègrent les unes avec les autres. Il importe de souligner toutefois qu'aucune situation, aucune activité située, aucune expérience n'est purement langagière (ni mathématique ni scientifique, d'ailleurs). Parler d'une « expérience située en langue » renvoie simplement à une perspective restreinte qu'un observateur – un rédacteur de programme, par exemple – adopte pour faire émerger certains aspects d'une expérience qui est en soi un tout. Dans la réalité de la vie quotidienne, y compris celle de la salle de classe, les aspects langagiers d'une expérience sont difficilement séparables de tous les autres aspects de cette expérience. La situation présentée ci-dessous, inspirée de la vie quotidienne, illustre l'intégration des aspects langagiers dans l'expérience globale de la personne.

Le président d'une grande entreprise convoque une réunion avec ses cadres supérieurs pour présenter sa proposition d'une réorganisation importante de la compagnie impliquant certaines mesures de réduction des coûts, de relocalisation du personnel, de promotions ou de rétrogradations, d'attribution de nouvelles fonctions et de suppression de certains emplois, et en discuter avec eux. Un ordre du jour et des documents de soutien ont été expédiés à tous les participants. La réunion est la première activité de la journée du lundi matin. Sont présents à la réunion le président, les cadres supérieurs (qui partagent le pouvoir de décision) et un secrétaire dont le rôle principal est de produire un procès-verbal. La réunion et son horaire, la salle de réunion, la disposition des tables et des chaises, l'équipement audiovisuel, l'ordre du jour, les documents de soutien et les participants constituent le cadre commun. Cependant, l'expérience de cette situation peut-elle être la même pour tous dans la salle de réunion? Difficilement! Les motivations, les intentions, les attitudes et les valeurs personnelles sont susceptibles de varier: le président voit la réunion comme une occasion propice pour faire adopter ses propositions, quelques participants croient qu'il y a là une opportunité d'avancement, d'autres se sentent plutôt menacés, d'autres encore croient qu'il ne s'agit là que d'une « autre réunion ennuyeuse! » et au moins une personne, le secrétaire, perçoit la situation comme une tâche de routine. Ces différences de perceptions, d'attitudes, de motivations, de niveaux d'engagement dépendent des positions et des fonctions respectives des participants dans la compagnie et du degré de probabilité que les changements proposés puissent les affecter ou non. Les participants seront-ils tous engagés dans le même genre d'activités langagières? Feront-ils tous appel aux mêmes connaissances et aux mêmes ressources au fur et à mesure que la réunion progresse? Peu probable! Les connaissances peuvent varier considérablement selon l'expertise spécifique et l'expérience globale de chacun, ce qui aura un impact sur les propos avancés. Le président peut accompagner sa présentation orale par une présentation PowerPoint, ou il peut utiliser un microphone. Il a probablement eu le

temps pendant la fin de semaine de se préparer et de faire une répétition, et peut s'exprimer de façon libre et posée, ou consulter de temps en temps ses notes. Le secrétaire ne parlera pas beaucoup, sauf peut-être pour des besoins de répétition ou de clarification, mais il va écouter attentivement et prendre beaucoup de notes. Pendant la présentation, les autres participants écouteront, mais avec divers degrés d'attention, selon leur niveau d'engagement, leurs intérêts ou leurs responsabilités, ou même en fonction de leur condition physique (certains peuvent être plus ou moins alertes un lundi matin). Ils peuvent également choisir de lire les documents qui leur ont été distribués au lieu d'écouter. Leurs interventions orales (non seulement la teneur de ce qu'ils disent, mais le degré de formalité, le registre et le ton de leur discours) varient également en fonction du rapport de pouvoir qui prévaut entre les divers participants, leur rang dans la hiérarchie, leurs motivations, etc. Cet exemple illustre comment l'expérience d'une situation englobe et intègre à la fois l'action, la situation, les connaissances, les attitudes et les ressources (ASCAR). L'ASCAR d'un des participants à la réunion, le président de l'entreprise, se décline ainsi :

- A** L'action globale du président concerne sa présentation d'une proposition de réorganisation de la compagnie. Plusieurs autres actions en découlent dont des actions langagières (parler, écouter, lire et écrire) qui, elles aussi, entraînent d'autres actions : la prise de parole, par exemple, s'accompagne d'actions corporelles telles des gestes et ce qui les accompagne ou sous-tend (expressions faciales, posture), etc.
- S** Du point de vue du président, la situation est une réunion de travail regroupant tous les gestionnaires de l'entreprise, afin de faire adopter sa proposition de réorganisation. Cette *compréhension* présidentielle de la situation n'est partagée qu'à divers degrés et, dans les faits, la situation prend un sens particulier pour chacun selon sa fonction, ses intérêts, etc.
- C** Plusieurs connaissances langagières sont mises en jeu par le président, notamment celles relatives à la langue orale. Ces connaissances « interagissent » de façons diverses avec d'autres systèmes de connaissances : connaissances liées aux finances, à la gestion d'entreprise, aux conventions collectives des salariés, à la clientèle servie par l'entreprise, etc.
- A** L'attitude du président relève de ses convictions, ses intérêts et son fort désir de faire adopter sa proposition par les autres. L'attitude s'accompagne aussi d'autres dimensions de son intelligence émotionnelle : la peur de perdre la confiance des autres, sa colère à la suite d'une confrontation, sa personnalité plutôt agressive et pessimiste, ses craintes par rapport à la situation financière de l'entreprise, ses réactions positives ou négatives aux interventions des autres, etc. Ses dispositions émotionnelles influent à divers degrés sur la langue qu'il utilise lors de sa présentation devant le groupe.

R Ressources matérielles : ordinateur, écran, PowerPoint, microphone, notes, ordre du jour, documents de soutien. Le contenu de la présentation PowerPoint, par exemple, parle aussi : il fait partie intégrante de la présentation du président.

Ressources sociales : secrétaire, les autres gestionnaires. Un gestionnaire peut appuyer ou non la proposition du président et influencer sur le sens « partagé » par tous de cette proposition.

Conséquences pédagogiques : critères d'authenticité et de signifiante

Quelles sont les conséquences de cette analyse sur la pédagogie de l'enseignement-apprentissage de la langue ? Afin de fournir des éléments de réponse à cette question, les composantes ASCAR de l'expérience langagière servent de cadre organisationnel.

Actions

Au plan pédagogique, les actions langagières (lire, écouter, écrire, interagir oralement) se traduisent par des activités de lecture, d'écoute, d'écriture et d'interaction orale.

Activités de lecture et d'écoute⁴

- D'abord, pour rester authentique, une activité de lecture ou d'écoute doit porter sur un texte entier, oral ou écrit (une annonce classée, une publicité, un éditorial, une brochure, un bulletin météorologique, etc.), à partir duquel l'apprenant peut construire du sens en tenant compte du contexte dans lequel il a été produit, de son but et des destinataires ciblés par le texte. Le sens des mots en contexte va au-delà de leur sens littéral qu'on trouve dans le dictionnaire. Par exemple, quelle interprétation puis-je donner aux expressions ou énoncés tels « grand luxueux », « bien entretenu », « très abordable » si je les rencontre dans une annonce classée sous la rubrique « logement à louer » ? L'enseignement de la lecture doit permettre aux apprenants de reconnaître les liens qui existent entre la fonction d'un texte et la manière dont il est construit (sa structure et ses caractéristiques). La leçon pédagogique à tirer de cela est la suivante : avant de demander aux apprenants de lire ou d'écouter un texte donné, l'enseignant doit amener les apprenants à situer le texte dans

4. Les activités d'écoute renvoient ici à l'écoute « non interactive » (par exemple, les nouvelles à la radio, un documentaire diffusé à la télévision, un message laissé sur le répondeur) où l'auditeur n'interagit pas avec l'orateur.

son contexte (historique, social, politique, ou autre) en précisant la fonction du texte (à quoi il sert), l'intention ou l'objectif de l'auteur, le public cible et tout autre renseignement pertinent (Anderson, 2008).

- De plus, toute activité de lecture en salle de classe devrait se faire en fonction d'un but: celui que les apprenants se donnent eux-mêmes ou celui que l'enseignant leur propose. Dans la vie quotidienne, on lit rarement des annonces classées simplement pour le plaisir de lire ou même pour apprendre à les lire. On les lit pour réaliser un but qui va au-delà de la lecture (p. ex., trouver un logement) et en fonction de ses besoins dans une situation quelconque (p. ex., je cherche un logement avec un minimum de deux chambres, près de mon travail, à prix abordable en fonction de mon budget, etc.). Il s'ensuit que dans une situation d'apprentissage authentique, la lecture des annonces classées doit s'inscrire dans la poursuite d'un but semblable en fonction des contraintes et des limites de la personne et de sa situation: idéalement la situation réelle de chaque apprenant, autrement une simulation ou une étude de cas réaliste. Ainsi, les adultes apprennent non seulement à décoder les annonces classées, mais de façon plus importante, à aborder un texte avec un œil critique et à adapter leurs stratégies de lecture en fonction du but qu'ils poursuivent dans une situation donnée.
- Pour permettre aux adultes d'élargir leur expérience en lecture, ainsi qu'en écoute, l'enseignant doit leur offrir une abondance et une variété de textes authentiques, oraux et écrits, courants et littéraires, qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans différentes situations de leur vie quotidienne.
- La complexité (l'enrichissement de l'expérience) est fonction (1) du texte lui-même (par exemple, un message publicitaire dans un journal, comprenant beaucoup d'éléments visuels explicites, est plus simple qu'un bail, qui comprend beaucoup de langage juridique), et (2) de la tâche demandée (saisir le message global ou l'idée principale d'un article est moins exigeant que d'en suivre l'argumentaire ou d'en saisir toutes les nuances). C'est en ajustant progressivement le choix des textes et la tâche demandée, en tenant compte des possibilités actuelles des apprenants et des possibilités de leur expérience actuelle – ou ce qui revient au même que leur « zone proximale de développement » (Vygotski, 1997) – que l'enseignant peut les amener à approfondir leur expérience en lecture et en écoute.

Activités d'écriture

Il en va de même pour les activités scolaires d'écriture. Trop souvent, les écrits des apprenants sont destinés à un seul et unique lecteur, à savoir, l'enseignant. De plus, le seul but de ces activités est de répondre aux demandes de l'enseignant, de démontrer qu'ils ont bien acquis les savoirs (les règles de grammaire, l'orthographe, etc.) transmis auparavant. De telles activités sont éloignées des activités

authentiques d'écriture, qui sont toujours exercées en fonction du but poursuivi par le rédacteur et de son public cible. Dans une perspective d'élargissement et d'enrichissement de l'expérience située, une situation d'apprentissage :

- donne l'occasion aux apprenants d'écrire une variété de « véritables » textes courants : un courriel, un blogue, une lettre personnelle, une recette, une affiche, une brochure, un horaire, une carte de souhaits, une lettre d'opinion, etc. ;
- donne l'occasion aux apprenants d'écrire des textes à l'intention de destinataires variés (pas toujours à l'enseignant pour fin de correction : les autres apprenants du groupe-classe ou du centre, les membres de la direction du centre, les lecteurs d'un journal (de l'école, du quartier), un ami ou un collègue, les enfants dans l'école primaire du quartier, etc. – et donc dans une variété de registres : familial, courant et soutenu ;
- donne l'occasion aux apprenants d'écrire des textes dans la poursuite de buts signifiants ou même personnels : informer les autres en regard d'un événement à venir, inviter des gens à une fête, vendre sa voiture, demander un remboursement pour un produit défectueux, exprimer son point de vue sur un sujet donné, etc. La poursuite d'un but est capitale dans une approche de l'expérience située, car l'exercice d'une activité située est toujours orienté vers un but qui traduit, en partie au moins, sa signification contextuelle ;
- donne l'occasion aux apprenants d'écrire des textes à la mesure de leur expérience langagière, en commençant par des textes plus simples (p. ex., affiches, cartes de souhaits) pour les amener progressivement à produire des textes de plus en plus complexes (p. ex., questionnaires, lettres d'opinions, articles pour le journal de l'école) ;
- donne l'occasion aux apprenants de développer une capacité à écrire avec fluidité. À cet effet, l'enseignant prévoit des moments au cours desquels les adultes peuvent écrire spontanément et librement dans leurs journaux de bord.

Il n'est pas difficile d'élaborer une activité d'apprentissage qui respecte ces critères d'authenticité et de signifiante. Une activité typique d'une approche traditionnelle sert ici d'exemple. Après la lecture d'un texte, les apprenants sont souvent appelés à en produire un résumé dans leurs propres mots (oralement ou par écrit). Mais à qui s'adresse ce résumé ? Et à quoi sert-il ? Sans destinataire ou intention réelle, l'activité reste relativement décontextualisée et ne représente rien d'autre qu'un moyen pour l'enseignant de vérifier si les apprenants ont bien saisi l'essentiel du texte qu'ils viennent de lire. Pour rendre cette activité plus authentique, il faut la transformer de façon à lui accorder un but réel (plus représentatif des buts de la vie quotidienne) et des destinataires autres que l'enseignant. Une telle transformation peut se faire assez facilement. Dans une

situation d'apprentissage qui vise, par exemple, la sensibilisation des apprenants à un problème donné, ceux-ci peuvent être organisés en équipes dans lesquelles chaque membre est chargé de faire une recherche sur un certain aspect du problème. Après avoir réalisé leur recherche individuelle, les apprenants se regroupent pour mettre en commun les renseignements obtenus par chacun, en ayant pour but collectif de produire une brochure à distribuer à l'intérieur du centre. Pour réaliser ce but, ils résument pour leurs pairs les textes qu'ils ont consultés. Une telle activité a du sens pour eux parce qu'elle vise un but qui dépasse le simple fait de produire un résumé et qu'elle se situe dans un cadre de signification plus large que l'apprentissage direct d'éléments de la langue. Paradoxalement, une activité plus complexe, mais aussi plus signifiante, facilite l'apprentissage et, surtout, permet d'enrichir et d'élargir l'expérience située des apprenants, ce qui n'est pas le cas lorsque le but est réduit au strict apprentissage de savoirs disciplinaires.

Activités d'interaction orale

Il ne faut pas négliger l'importance de l'interaction orale et du travail en petits groupes dans un cours de langue, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, et surtout pour les apprenants dont l'expérience de la langue orale est limitée (ce qui est le cas quand la langue cible n'est pas la même que la langue maternelle des apprenants), il importe de multiplier les occasions d'interagir oralement dans une grande variété de situations et de jouer une variété de rôles sociaux (consommateur, parent, employé, citoyen, etc.). En salle de classe, cela prend souvent la forme d'un jeu de rôle, ce qui permet aux apprenants d'expérimenter la variété des registres et des formes de la langue associées aux différents rôles et situations de la vie quotidienne. Mais toutes les activités d'interaction orale – les conversations, les discussions, les débats – servent à élargir et à enrichir l'expérience des apprenants en langue orale : ceux-ci s'expriment de plus en plus clairement et efficacement sur une variété de sujets et dans une variété de situations. D'ailleurs, le partage de points de vue, d'opinions et d'interprétations différentes est crucial parce qu'il permet aux apprenants de modifier, d'adapter et d'approfondir leurs propres perspectives par la négociation de sens. Enfin, le travail en équipe pour réaliser des projets collectifs, qui repose sur le développement d'un esprit de coopération entre les participants, devient de plus en plus répandu dans le monde de travail du XXI^e siècle, et les adultes qui bénéficient de telles expériences pendant leur formation sont mieux outillés pour entrer sur le marché du travail. Afin de pouvoir mettre en place les conditions qui favorisent le développement de l'expérience située des apprenants – ce qui comprend nécessairement des expériences de coopération, d'échange et de confrontation de points de vue – l'enseignant recourt à une variété de regroupements, incluant non seulement le travail individuel ou en grand groupe, mais aussi et surtout le travail en petits groupes et en dyades.

Les mêmes critères d'authenticité et de signifiante peuvent guider l'élaboration des activités d'interaction orale. Plus particulièrement, une situation d'apprentissage qui s'en inspire permet aux apprenants d'interagir oralement :

- dans une variété de genres de discours oraux (formels ou informels) tels que les transactions de routine, les conversations, les discussions, les débats, les entretiens, etc. ;
- dans une variété de rôles sociaux (consommateur, parent, ami, employé, locataire, électeur, étudiant, etc.) et d'interlocuteurs (d'autres apprenants dans la salle de classe qui eux aussi adoptent des rôles sociaux diversifiés ; l'enseignant ; les invités de la communauté ; les ressources sociales auxquelles ils font appel, etc.) ;
- dans la poursuite de buts qu'ils se donnent : s'informer, partager des renseignements, demander la permission, exprimer un sentiment, convaincre quelqu'un de son point de vue, etc.

Situations

Lire, écrire, parler et écouter sont des actions langagières qui se définissent à l'intérieur de l'exercice d'activités situées. Leur définition n'est jamais complètement fixée et dépend, entre autres, des circonstances particulières dans lesquelles se trouve la personne, malgré elle ou à cause d'elle. Ces circonstances donnent un sens particulier aux actions langagières : elles les orientent, les canalisent, créent des ouvertures ou des fermetures, s'érigent en obstacles, génèrent des problèmes ou encore posent des défis. Ce sont les situations qui font qu'on ne fait pas que lire dans le seul but de lire, ou d'écrire, de parler ou d'écouter dans le seul but d'écrire, de parler ou d'écouter. En situation, ces actions langagières s'intègrent dans l'action globale de la personne, s'appuient sur des connaissances langagières et autres, sont canalisées par des attitudes langagières et autres, et s'appuient sur des ressources matérielles et sociales présentes dans la situation. Vouloir réduire l'enseignement d'une langue à la transmission de purs savoirs disciplinaires serait tout simplement utopique et improductif. En situation, la langue maîtrisée prend métaphoriquement les propriétés de l'eau qui épouse parfaitement les contenants (équivalents aux situations) dans lesquels elle est plongée.

Dire que la lecture, l'écriture et l'interaction orale peuvent être considérées comme éléments importants intervenant dans l'exercice d'activités *situées* met l'accent sur le fait que ces activités se produisent dans les situations de la vie quotidienne des adultes. Ces situations ainsi que les problématiques qui y sont rattachées surviennent dans divers cadres de vie de l'adulte. Offrir aux apprenants des activités de lecture, d'écriture, d'écoute ou d'interaction orale qui leur permettent de mieux maîtriser leurs situations de vie s'avère donc une condition primordiale à tout apprentissage signifiant.

Connaissances

C'est donc à travers des activités signifiantes de lecture, d'écoute, d'écriture et d'interaction orale, qui s'inscrivent en continuité avec l'expérience des apprenants, que les connaissances langagières et autres émergent, se développent et se raffinent au fil du temps. Le processus d'enseignement-apprentissage se distingue de façon significative de celui privilégié par une approche traditionnelle. Alors que, dans l'enseignement traditionnel, les savoirs sont appris d'abord et appliqués ensuite dans des activités situées, dans la perspective de l'expérience située, ces deux moments se fondent en un seul : l'enseignant propose des situations et des activités d'apprentissage authentiques à l'apprenant qui y engage notamment ses connaissances antérieures pour les développer davantage ou en construire de nouvelles. Ce processus d'engagement et de construction des connaissances se fait à l'intérieur du déploiement des autres composantes ASCAR de l'expérience. En d'autres mots, aucune connaissance langagière ne peut opérer sans que la personne agisse (action), se situe (situation), active un réseau de connaissances qui ne sont pas uniquement langagières (connaissance), se dispose au plan mental et émotionnel (attitude) et recoure à des moyens matériels ou sociaux (ressource). Bref, pour apprendre quelque chose de nouveau en langue, l'apprenant doit engager une partie de son expérience langagière, celle concernée par l'activité d'apprentissage, mais aussi une partie de son expérience globale, non langagière. Un tel engagement n'est possible que si on lui propose des activités et des situations authentiques d'apprentissage. Bien sûr, le but d'un cours de langue est de développer avant tout l'expérience langagière, mais il importe de comprendre que celle-ci n'existe pas en tant qu'entité séparée des autres expériences de l'apprenant et qu'elle fait partie de son expérience globale : comment pourrais-je, par exemple, comprendre un sentiment, une idée, un projet ou tout autre chose qu'exprime un ami strictement par l'expérience langagière ?

Il est à remarquer que, dans une telle démarche, les nouvelles connaissances qui pourraient émerger sont peu prévisibles, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, les connaissances en langue ne s'apprennent pas une fois pour toutes. Elles se développent, se raffinent, s'adaptent, et deviennent de plus en plus flexibles au cours des expériences accumulées de contact actif avec la langue dans des situations diverses – dans la vie quotidienne aussi bien que dans la salle de classe. De plus, ces connaissances en langue interagissent de façon significative avec les connaissances reliées à d'autres disciplines. Par conséquent, les connaissances et les expériences antérieures des apprenants peuvent varier considérablement d'un groupe à un autre, ou même d'un adulte à un autre dans la même classe : ce qui s'avère difficile pour un apprenant pourrait être facilement approprié par un autre. Il n'est donc pas impératif, ou même souhaitable, de déterminer à l'avance tous les apprentissages que les adultes sont susceptibles de réaliser dans une situation d'apprentissage donnée. L'enseignant sera plus en mesure de déterminer sur place sur quels aspects de

la langue il doit s'attarder – un élément de la grammaire, du vocabulaire, de la prononciation, de l'orthographe, etc. –, une fois que les apprenants se trouvent « en action en situation ».

Attitudes

On peut aborder la question du rôle des attitudes dans l'apprentissage d'une langue selon deux perspectives. D'abord, c'est bien connu que les attitudes envers la langue cible (incluant la communauté linguistique qui partage cette langue), ainsi qu'à l'égard de l'apprentissage en général et l'apprentissage de la langue en particulier, influent positivement ou négativement sur le développement de l'expérience langagière et donc indirectement sur l'apprentissage (Gardner et Lambert, 1972). À titre d'exemples :

- Une personne peut éprouver du ressentiment à l'égard de la culture dominante de la langue cible, même si elle n'en est pas trop consciente, et cela peut réduire ses possibilités d'apprentissage de cette langue.
- Certaines expériences négatives à l'école primaire peuvent engendrer un sentiment d'échec ou la croyance que « je ne suis pas bon en langue » ou que « je suis un mauvais lecteur ». Ces attitudes négatives ont des conséquences fâcheuses de longue durée sur l'apprentissage scolaire.
- La peur de l'inconnu peut bloquer la compréhension d'un texte et la peur de faire des erreurs peut entraver la fluidité d'une communication orale et même retarder le progrès de l'adulte dans son apprentissage de la langue.

Dans les activités d'apprentissage qui se déroulent en salle de classe, l'enseignant devrait prendre en compte les attitudes qui peuvent entraver l'apprentissage de la langue et faire en sorte que les apprenants puissent développer des attitudes plus favorables à cet égard.

Dans une deuxième optique, on peut se demander comment la langue sert à dévoiler ou même à cacher les attitudes sous-jacentes à un message oral ou écrit dans une situation donnée. Dans toute communication orale ou écrite, les attitudes, ainsi que les intentions, les émotions, les valeurs, se trahissent, dans une certaine mesure, dans le choix des mots, des locutions, des structures de phrase, du langage imagé, du style, du registre, de la hauteur et du ton du débit et ainsi de suite. Comme l'ont souligné Austin (1962) et Searle (1969), en utilisant la langue, une personne communique plus que la signification strictement propositionnelle ou littérale des mots qu'elle emploie. Elle communique également toute une gamme d'émotions, d'attitudes, d'intentions et de croyances qui embellissent, enrichissent, transforment et peuvent parfois même contredire la signification propositionnelle. Considérez, par exemple, la déclaration d'un enfant « Je m'en fous! » qui peut, dans une situation spécifique (par exemple, quand il est menacé par un parent de punition) signifier exactement l'opposé.

Le rapport entre les intentions et les attitudes d'une part, et l'utilisation de la langue de l'autre, n'est pas aussi unidirectionnel qu'il pourrait le paraître. Les locuteurs compétents peuvent employer la langue pour cacher ou déguiser leurs vrais motifs (le discours d'un vendeur, par exemple), et les auditeurs compétents (par exemple, les clients économes) peuvent également s'y connaître dans la « lecture entre les lignes ». En outre, ce que les gens ne disent pas est parfois plus significatif que ce qu'ils disent effectivement. En situation, savoir ce qu'il ne faut pas dire peut s'avérer aussi important que de savoir quoi dire.

Il s'ensuit que l'enseignement d'une langue comprend beaucoup plus que l'enseignement du « code », qui permet seulement des interprétations strictement littérales des textes. Il faut aussi sensibiliser les apprenants aux attitudes, intentions et nuances situationnelles que le texte ou le locuteur évoque, même si elles y sont plus ou moins « cachées », exprimées entre les lignes ou dans le non-dit, selon ce qui est dit.

Ressources

Il va sans dire que l'apprentissage d'une langue dépend en grande partie de la disponibilité des ressources matérielles et sociales. Les ressources matérielles comprennent non seulement les documents de référence (dictionnaires, grammaires, etc.), mais aussi tout l'éventail de documents authentiques, écrits et sonores, de la vie quotidienne mis à la disposition des apprenants pendant les activités de lecture et d'écoute. Sans ces documents, ces activités ne peuvent pas se réaliser : on apprend à lire en lisant ! La variété et la complexité de ces ressources ont fait l'objet d'un traitement plus approfondi dans la section portant sur les activités d'écriture et d'écoute.

Dans un cours de langue, les ressources sociales les plus importantes sont les autres apprenants de la salle de classe. Pour apprendre à communiquer oralement, il faut des interlocuteurs, et en milieu scolaire, les pairs sont les interlocuteurs principaux d'un apprenant. (L'importance de ces ressources a été traitée dans la section « Activités d'interaction orale ».) Bien sûr, l'enseignant, par son expertise dans le domaine des langues, est une autre ressource indispensable pour un apprenant. Enfin, en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde, il ne faut pas négliger le rôle joué par tous les locuteurs natifs avec lesquels l'apprenant interagit en dehors de la salle de classe, ce qui lui permet d'élargir son expérience de la langue orale et contribue de façon significative à la continuité entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage tout au long de la vie.

Les buts de l'enseignement d'une langue

Dans une perspective de l'expérience située, l'enseignement de la langue a pour but de contribuer à une meilleure réalisation des activités situées et aussi de contribuer au cheminement de l'apprenant dans son processus d'autonomisation. Plus explicitement, en éducation de base, l'enseignement de la langue poursuit les buts généraux suivants :

- A** Enrichir et élargir le système d'actions global de l'apprenant en lui permettant de participer à des activités situées favorisant le développement d'actions langagières (lecture, écriture, écoute et interaction orale).
- S** Enrichir et élargir la maîtrise des situations de la vie quotidienne par le développement d'une expérience langagière de ces situations.
- C** Enrichir et élargir les connaissances de l'apprenant en lui permettant de s'approprier, d'adapter et de raffiner ses connaissances langagières dans une diversité d'activités situées.
- A** Enrichir et élargir les attitudes de l'apprenant favorables au déploiement adaptatif des actions langagières (lecture, écriture, écoute et interaction orale) dans l'exercice d'activités situées.
- R** Enrichir et élargir, dans l'exercice d'une activité située, l'expérience globale de l'apprenant en lui permettant de s'outiller de ressources matérielles à teneur langagière et en s'appuyant sur des ressources sociales susceptibles de le faire progresser dans son expérience langagière.

En termes de processus, les buts d'un enseignement de la langue est de permettre à l'apprenant d'élargir et d'enrichir son expérience globale en développant la dimension langagière de cette expérience. En d'autres mots, le but est de permettre à l'apprenant, par la voie des éléments langagiers de son ASCAR en développement, de progresser dans sa façon de se situer, de se positionner en situation, de transformer les situations et de prendre des reculs réflexifs vis-à-vis des situations.

Conclusion

En conclusion, il convient de souligner que l'enseignement d'une langue selon une approche située sert à élargir et à enrichir non seulement l'expérience langagière des apprenants, mais aussi leur expérience globale de la vie quotidienne dans laquelle la langue intervient de façon significative. La langue est une dimension qui s'étend, colore, traverse et s'intègre dans les composantes ASCAR de l'expérience et un outil nécessaire, mais non suffisant, à la plupart des apprentissages qu'une personne réalise au cours de sa vie. L'appropriation d'une langue permet une ouverture sur le monde, elle y donne accès, et c'est dans cette quête de sens plus large que l'apprentissage d'une langue prend toute sa valeur. En même temps, il serait difficile, voire impossible, pour les apprenants de progresser dans leur apprentissage de la langue s'ils se centrent exclusivement *sur* la langue au lieu de s'engager dans la poursuite d'objectifs personnels *avec* la langue comme moyen et non comme fin. Tel est le défi d'un enseignement de la langue s'inspirant d'une approche de l'expérience située : faire l'expérience de la langue en faisant l'expérience de la vie. L'expérience devient le véritable intérateur des apprentissages.

Le prochain chapitre présente un exemple d'un scénario d'apprentissage et d'évaluation en langue : ce scénario est élaboré selon les principes de l'expérience située décrits précédemment.

Un scénario d'apprentissage et d'évaluation en langue

L'exemple d'une activité de recherche de logement

La matrice d'un ASCAR en recherche de logement (chapitre 3, tableau 3.3) peut servir à l'élaboration de plusieurs situations d'apprentissage différentes selon le programme d'études concerné et le niveau (alphabétisation, présecondaire ou secondaire). En fait, la recherche de logement est une activité située qui se retrouve dans plusieurs programmes d'études de la formation de base commune, notamment dans les programmes *Pratiques de consommation, Français, langue d'enseignement*¹, *Anglais, langue d'enseignement, Français, langue seconde, Anglais, langue seconde et Mathématique*. Elle fait appel aussi aux savoirs du programme *Informatique*, même si elle n'est pas évoquée explicitement dans ce programme. Il s'ensuit que le développement d'une expérience en recherche de logement implique la construction, la coordination, voire l'intégration des connaissances visées par plusieurs programmes d'études. C'est ce que démontre une analyse du système d'actions de la matrice (tableau 5.1).

Les programmes mentionnés ci-dessus contribuent tous au développement d'une expérience globale en recherche de logement. Cette expérience globale peut se différencier en expérience langagière, expérience mathématique, expérience informatique, expérience en consommation et ainsi de suite. Ces

1. Dans le programme de *Français, langue d'enseignement*, la recherche de logement est proposée comme exemple de situation d'apprentissage pour le cours présecondaire *Français au quotidien*, mais son ampleur est beaucoup plus restreinte et moins globale que celle visée par le scénario d'apprentissage proposé dans le présent chapitre.

expériences sont toutes partielles et seule leur intégration dans l'expérience globale de la personne permet à celle-ci d'exercer une recherche compétente. Il va sans dire que le développement d'une recherche compétente peut difficilement être réalisé à l'intérieur d'un seul cours et encore moins dans une seule discipline. Dans ce chapitre, seule l'expérience langagière en recherche de logement est concernée. Cette expérience spécifique contribue au développement d'une recherche compétente de logement.

Toute expérience se développe et s'exerce dans et par l'action. Apprendre une langue, c'est développer une expérience langagière qui repose sur le développement d'actions langagières : on apprend à lire en lisant, à écrire en écrivant et ainsi de suite. Autrement dit, apprendre une langue, c'est faire l'expérience active de la langue en situation. L'expérience de la recherche d'un logement n'est qu'un exemple de contexte expérientiel dans lequel l'apprenant exerce des actions telles parler, écouter, lire et écrire. C'est à travers le « cumul » de telles expériences actives et situées dans une grande diversité de contextes que des actions langagières deviennent de plus en plus adaptatives, diversifiées et raffinées. Il s'agit d'une relation réciproque dans laquelle les actions langagières élargissent les possibilités d'actions de recherche de logement et les actions de recherche de logement élargissent les possibilités d'actions langagières. Elles se consolident mutuellement et progressivement. La relation entre les actions globales de recherche et les actions langagières (parler, écouter, lire et écrire) n'est donc pas unidirectionnelle². Dans une recherche, toutes les actions influent les unes sur les autres : les autres types d'actions (mathématiques, informatiques ou autres) influent sur les actions langagières et réciproquement, les actions langagières influent sur les autres types d'actions. Au bout du processus de développement, toutes ces actions différenciées s'intègrent dans le système d'actions d'une recherche compétente.

Dans un premier temps, une analyse du système d'actions de recherche de logement nous permet d'identifier les programmes d'études qui peuvent contribuer à son développement. À partir d'une telle analyse, l'enseignant sera en mesure de déterminer quelles actions serviront à l'élaboration des activités d'apprentissage pour son cours.

Dans les lignes suivantes, l'élaboration d'une situation d'apprentissage dans un programme de langue s'inspire de la matrice d'un ASCAR en recherche de logement (chapitre 3, tableau 3.3).

2. Tout ce qui est dit dans ce paragraphe par rapport aux actions langagières s'applique aussi aux actions mathématiques ou autres.

Tableau 5.1

**RÉSULTATS D'UNE ANALYSE DU SYSTÈME D' ACTIONS
DE RECHERCHE DE LOGEMENT AFIN D'IDENTIFIER
LES PROGRAMMES D'ÉTUDES PRINCIPALEMENT CONCERNÉS**

SYSTÈME D' ACTIONS DE RECHERCHE DE LOGEMENT	PROGRAMMES CONCERNÉS
Planifier son projet de logement selon ses besoins:	
▪ Déterminer un loyer abordable en fonction de son budget	Mathématique et informatique
▪ Choisir un/des quartier(s) approprié(s)	
▪ Estimer le nombre de pièces souhaité	
▪ Établir ses autres attentes par ordre de priorité	Langues
Chercher des logements disponibles:	
▪ Consulter les annonces classées d'un journal	Langues
▪ Téléphoner au propriétaire pour avoir des informations	Langues
▪ Rechercher sur Internet	Informatique et langues
▪ Consulter une carte du quartier	Mathématique et langues
▪ Visiter le quartier visé et regarder les affichages «à louer»	Langues
▪ Consulter les affichages dans les magasins ou ailleurs	Langues
▪ Parler avec des amis qui demeurent dans le quartier visé	Langues
▪ Publier une petite annonce de recherche de logement (journal, Internet, affichage mural)	Langues et informatique
Visiter des logements convoités:	
▪ Rencontrer le propriétaire/concierge et poser des questions	Langues
▪ Visiter le logement en personne	
▪ Examiner l'état du logement pour estimer les travaux d'emménagement	Mathématique
▪ Estimer les frais en sus (chauffage, électricité, stationnement, etc.)	Mathématique
▪ Parler avec les locataires actuels	Langues
Négocier le bail:	
▪ S'informer du prix de loyer payé par le locataire actuel	Langues
▪ S'informer sur ce qui est compris dans le prix du loyer (peinture, chauffage, laveuse/sécheuse, etc.)	Mathématique et langues
▪ S'informer s'il y a des règlements dans l'immeuble	Langues
▪ S'assurer que les conditions de bail respectent ses attentes	Langues
▪ Lire le bail proposé par le locateur et chacune de ses rubriques	Langues

Clientèle visée

Ce scénario d'apprentissage est conçu aussi bien pour 1) des adultes dont la langue maternelle est la même que la langue d'enseignement que pour 2) ceux dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement (français ou anglais). S'il s'agit d'un cours de langue d'enseignement, on peut alors s'attendre à ce que les adultes du premier cas aient une meilleure maîtrise orale de la langue que ceux du second cas. Néanmoins, le scénario d'apprentissage peut être utilisé dans un programme de langue d'enseignement aussi bien que dans un programme de langue seconde, avec des ajustements appropriés.

Choix des actions de recherche de logement pour développer des actions langagières

Pour élaborer un scénario d'apprentissage dans un programme de langue, il faut d'abord identifier les exemples d'actions dans la matrice qui se réalisent principalement par le biais de la langue (ce qui est déjà fait dans le tableau 5.1). Ensuite, il faut en choisir quelques-unes qui soient pédagogiquement les plus productives et les plus appropriées à un cours³ de langue. Ces choix s'appuient sur plusieurs critères à la fois.

1. D'abord, les choix d'actions sont faits en fonction du *niveau* du cours de langue concerné (alphabétisation, présecondaire ou premier cycle du secondaire). Ces actions devraient se trouver plus ou moins dans le prolongement de l'expérience langagière des apprenants en recherche de logement, correspondant à la «zone proximale de développement» (Vygotski, 1985). Dans l'exemple du scénario d'apprentissage élaboré ci-dessous (prochaine section), on vise le niveau présecondaire. Pour élaborer une situation d'apprentissage pour un niveau plus avancé, il faudrait construire une matrice plus large, qui prolongerait la matrice de la recherche de logement, tel un ASCAR touchant à l'exercice des droits et responsabilités d'un locataire.
2. Le deuxième critère vise *l'économie* et *l'efficacité* d'un scénario d'apprentissage. Par exemple, les actions de la troisième catégorie d'actions (tableau 5.1), «Visiter des logements convoités», reposent sur des interactions orales qui comprennent plus au moins les mêmes questions posées lors d'un appel téléphonique au propriétaire (dans la deuxième catégorie d'actions) et donc, ces deux exemples d'actions peuvent être traités par une seule activité

3. La notion de cours renvoie ici à une subdivision des programmes d'études de la formation de base commune des adultes (Québec). Un programme comprend deux cours ou plus dont la durée de chacun varie entre 25 et 100 heures.

d'apprentissage. Il en va de même pour les actions de recherche, telles que « Consulter les annonces classées », « Rechercher sur Internet » et « Consulter les affichages » qui renvoient à des activités de lecture relativement semblables.

3. Tout en respectant l'*authenticité* du scénario d'apprentissage, il faut s'assurer que les activités langagières proposées aux apprenants soient suffisamment *diversifiées* afin qu'elles leur offrent des occasions d'interagir oralement, d'écouter des messages, de lire et d'écrire.

En respectant ces trois critères, les actions de recherche de logement ciblées (tableau 5.1) pour élaborer le scénario d'apprentissage, ainsi que les catégories d'activités langagières qui en découlent, sont donc les suivantes :

- Établir ses attentes par ordre de priorité (écrire);
- Consulter les annonces classées d'un journal (lire);
- Téléphoner au propriétaire pour avoir des informations supplémentaires (interagir oralement: écouter et parler);
- Publier une petite annonce de recherche de logement (écrire);
- Lire le bail proposé par le locateur et chacune de ses rubriques (lecture).

Le scénario d'apprentissage *Recherche d'un logement* comprend une série d'activités ordonnées successivement à travers lesquelles les apprenants élargissent leur expérience langagière ainsi que leur expérience globale, construisent de nouvelles connaissances (en consommation aussi bien qu'en langue ou relativement à d'autres disciplines) et développent des dispositions favorables.

Les rubriques de chacune des activités d'apprentissage sont les suivantes :

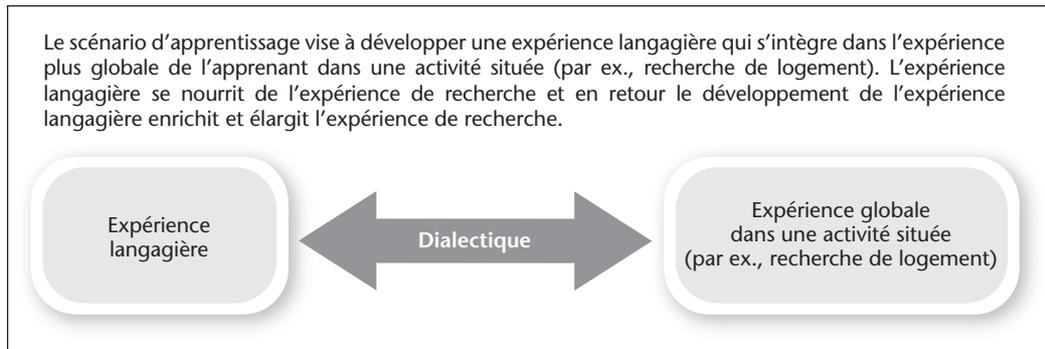
- a. L'énoncé de l'activité;
- b. La rubrique de la matrice d'un ASCAR en recherche de logement (tableau 3.3, chapitre 3) à laquelle l'activité renvoie;
- c. Une exposition préliminaire;
- d. Une description détaillée de l'activité;
- e. Les apprentissages visés en langue.

En ce qui concerne cette dernière rubrique, l'adulte réalise, au cours de l'activité, une diversité d'apprentissages, non seulement ceux relatifs à la langue, mais aussi des apprentissages relatifs à la consommation, à la vie familiale, aux pratiques sociales et culturelles, etc. qui font partie de la globalité de l'expérience située de l'adulte. Bien sûr, puisqu'il s'agit d'un programme de langue, ce sont les apprentissages en langue qui sont visés plus explicitement. Cependant, on ne peut pas séparer les apprentissages en langue de tout « contenu » qui leur donne du sens. Dans le scénario d'apprentissage élaboré ici à titre d'exemple, l'apprentissage de la langue s'inscrit dans le développement d'une expérience située en recherche de logement. Il en va ainsi pour tout scénario d'apprentissage élaboré dans la perspective privilégiée dans cet ouvrage : la construction d'actions

langagières s'inscrit toujours dans le développement d'une expérience située et élargie puisqu'elle comprend des actions, des connaissances et des dispositions qui ne se limitent pas à la langue mais qui l'impliquent au moins en partie. La figure 5.1 illustre la dialectique qui existe entre l'expérience langagière et l'expérience plus globale de recherche de logement.

Figure 5.1

RELATION DIALECTIQUE ENTRE L'EXPÉRIENCE LANGAGIÈRE ET L'EXPÉRIENCE GLOBALE



Le déroulement des activités d'apprentissage

Recherche d'un logement

Huit activités d'apprentissage sont proposées pour la situation d'apprentissage *Recherche d'un logement*.

- Activité 1 : Mise en situation
- Activité 2 : Identification des priorités
- Activité 3 : Lecture des annonces classées
- Activité 4 : Écoute des appels téléphoniques
- Activité 5 : Formulation des questions pertinentes
- Activité 6 : Appel téléphonique
- Activité 7 : Rédaction d'une petite annonce
- Activité 8 : Signature d'un bail

Chacune des huit activités d'apprentissage est détaillée ci-contre.

*Activité 1 : Mise en situation**Rubrique de la matrice: Situations*

Dans la perspective de l'expérience située, toute situation d'apprentissage, que ce soit dans un programme de langue, de mathématique, d'informatique, de consommation ou autre, commence par une mise en situation. Pourquoi? Parce que la mise en situation permet à l'apprenant d'actualiser l'expérience dont il dispose déjà dans des situations semblables et ainsi de s'introduire dans la situation d'apprentissage. L'expérience est pour ainsi dire le passeport de l'apprenant. Ce passeport lui permet de voyager d'une situation à l'autre et d'y progresser. En effet, l'expérience acquise est la porte d'entrée de tout apprentissage nouveau : c'est en actualisant son expérience qu'une personne peut s'introduire dans une activité d'apprentissage. Elle permet aussi à l'enseignant de répondre à la question générale *Quelle est l'expérience des apprenants de ma classe en recherche de logement?* ainsi qu'à la question plus spécifique *Quelles actions langagières mes apprenants sont-ils déjà capables de réaliser?*

La mise en situation est capitale parce que l'actualisation de l'expérience actuelle d'un apprenant est le point de départ de toute nouvelle expérience qu'il pourra développer. Cette actualisation permet à l'apprenant de se situer par rapport aux problématiques de recherche de logement. Les problématiques soulevées peuvent être de nature linguistique ou autre. On vise une mise en situation dans sa totalité. Autrement, elle serait une mise en situation « disciplinaire » et donc réductrice.

Il y a plusieurs options pour cette activité : on laisse à la discrétion de l'enseignant d'en choisir une ou d'en combiner deux ou trois, selon le groupe d'adultes concernés.

Tableau 5.2

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « MISE EN SITUATION » ET APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE
<p>Option 1: Discussion sur les expériences vécues En grand groupe, ou en petits groupes, les adultes font part des bonnes et des mauvaises expériences vécues (les circonstances dans lesquelles ils se sont retrouvés ainsi que les dispositions positives ou négatives qui les habitaient à ces occasions). Ils partagent entre eux les difficultés, les défis, les contraintes auxquelles ils étaient confrontés. L'enseignant gère la discussion et écrit au tableau les mots clés ou les expressions pertinentes utilisés pendant la discussion.</p> <p>Si les adultes se montrent réticents à dévoiler en public certains détails de leur vie personnelle, l'enseignant peut leur offrir les deux options suivantes.</p>	<p>Les adultes développent leur facilité à interagir oralement et à communiquer à propos d'une expérience vécue et de leurs dispositions positives ou négatives à l'égard de cette expérience. (Note: La discussion en petits groupes laisse plus d'occasions à chaque adulte de s'exprimer.)</p> <p>Ils construisent le vocabulaire relatif à la recherche d'un logement. Ils développent des stratégies d'interaction orale (initier, tenir et terminer une discussion).</p> <p>Le partage en petits groupes des expériences vécues favorise le développement des attitudes de respect mutuel et d'ouverture aux autres. Ils deviennent plus confiants à s'exprimer oralement.</p>
<p>Option 2: Lecture des exemples de situations L'enseignant distribue des descriptions d'exemples de situations comme celles présentées au chapitre 3. Individuellement, les adultes lisent les descriptions en vue d'en identifier une ou quelques-unes qui sont semblables à une expérience qu'ils ont vécue eux-mêmes.</p> <p>Cette activité pourrait servir comme déclencheur d'une discussion en petits groupes (comme celle proposée pour l'option 1).</p>	<p>Les adultes élargissent leur expérience en lecture de textes descriptifs ou narratifs en réfléchissant sur les descriptions de situations, en particulier celles qui se rapprochent de leur vécu.</p> <p>Ils s'approprient le vocabulaire pertinent et développent des stratégies de lecture (p. ex., deviner le sens d'un mot par son contexte linguistique, saisir l'idée principale d'un texte, etc.).</p> <p>La résolution de problèmes de compréhension par l'utilisation des stratégies efficaces de lecture favorise le développement de la confiance en soi et de la persévérance.</p> <p>Les textes descriptifs ou narratifs, le dictionnaire et l'enseignant sont les ressources principales de cette option.</p>
<p>Option 3: Réflexions écrites dans un journal de bord Individuellement, les adultes rédigent un texte expressif dans leur journal de bord personnel. Ils racontent et réfléchissent sur une expérience personnelle (circonstances, événements, dispositions, etc.) en recherche de logement.</p> <p>Les textes distribués dans l'option 2 peuvent servir comme « modèles » pour cette activité.</p>	<p>L'activité d'écriture libre dans un journal personnel constitue une occasion pour les adultes de développer leur aisance et la fluidité en expression écrite.</p> <p>Ils font appel à leurs connaissances expérientielles de textes expressifs, narratifs ou descriptifs et construisent des stratégies d'écriture libre et du vocabulaire pertinent.</p> <p>L'expérience d'écriture libre, sans crainte de se faire corriger pour les fautes d'orthographe ou de grammaire, permet aux adultes de développer un courage à prendre des risques.</p> <p>Ils s'outillent de leur journal de bord et peut-être d'un ordinateur.</p>

*Activité 2: Identification des priorités**Rubrique de la matrice: Planification de son projet de logement*

L'identification des priorités est préalable à la recherche d'un logement: elle sert à canaliser et à circonscrire cette recherche. En d'autres mots, l'activité incite les adultes à clarifier leurs besoins, à établir des priorités et donc à se fixer un objectif qui va guider leur recherche dans la prochaine activité.

Tableau 5.3

**DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « IDENTIFICATION DES PRIORITÉS »
ET APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE**

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE
<p>Option 1: Travail sur leurs propres besoins Individuellement, les apprenants réfléchissent sur leurs propres besoins et établissent leurs attentes par ordre de priorité. Pour ce faire, ils peuvent s'inspirer du questionnement relatif à la planification (voir l'encadré 3.2 du chapitre 3). Dans cette activité, les adultes se rendent compte qu'ils devront sacrifier certaines de leurs attentes en faveur d'autres.</p> <p>Option 2: Études de cas Comme alternative, les adultes peuvent travailler en petits groupes sur une des situations décrites qui étaient mises à leur disposition dans la première activité (option 2, tableau 5.2). Cette situation devient alors une « étude de cas » (voir note ci-dessous). Selon les renseignements fournis dans la description de la situation, ils identifient les besoins et les priorités plus ou moins implicites dans cette étude de cas. (Si la description de la situation n'est pas suffisamment détaillée pour faire émerger ces besoins, l'enseignant aura à ajouter des éléments – des contraintes, attentes, etc. – pour faciliter la tâche.)</p> <p>Ensuite, et peu importe le choix entre ces deux options, les adultes commencent à dresser un tableau qui énumère dans la colonne de gauche les priorités retenues (voir le tableau 5.4 fourni à titre d'exemple). Les adultes sont appelés à remplir les autres colonnes de ce tableau peu à peu, au cours des activités de recherche qui suivent.</p>	<p>Le questionnement et l'établissement des priorités préalables à la recherche d'un logement nécessitent une planification des actions des apprenants en fonction de la tâche à accomplir et leur demande de procéder par étapes, ce qui favorise le développement d'un agir méthodique.</p> <p>Demander aux adultes de classer leurs attentes par ordre de priorité exige d'eux de poser un regard critique et objectif sur leur situation et d'adopter des attitudes plus réalistes.</p> <p>Le travail en groupes (deuxième option) permet aux apprenants d'exercer plusieurs actions liées à la communication orale: la négociation du choix d'une étude de cas, l'expression et la justification des opinions, l'écoute active, etc. Ainsi, l'activité les incite à adopter et à développer un esprit de coopération.</p> <p>Aussi, l'activité de lecture approfondie d'une étude de cas leur permet d'en tirer des renseignements, en plus de les encourager à faire des inférences et des hypothèses à partir de ces renseignements.</p> <p>Dans l'activité de conception d'un tableau qui servira comme outil de collecte de données, les adultes se familiarisent avec un format de discours écrit et les organisateurs textuels qui leur permettent de structurer leur recherche et de présenter les renseignements recueillis pour fins de comparaison. Cette activité contribue au développement d'une pensée logique.</p>

Note importante: Les études de cas proposées ici ne sont pas nécessairement moins « authentiques » que les situations de « la vie réelle » des adultes, dans la mesure où les contenus de ces études sont plausibles, proches de leur vécu et renvoient à des expériences qui surviennent couramment dans la vie quotidienne. De ce fait, les études de cas ont du sens pour les adultes. Elles sont particulièrement significatives si leurs contenus se situent dans la zone proximale de l'expérience des adultes. Aussi, elles s'avèrent moins intimidantes pour les adultes qui ne sont pas enclins à partager avec leurs pairs certains aspects confidentiels de leur vie personnelle.

Tableau 5.4

EXEMPLE DE TABLEAU DES PRIORITÉS

PRIORITÉS	APP 1	APP 2	APP 3	APP 4	APP 5
1. Loyer (maximum 800,00 \$)					
2. Chauffage inclus dans le prix du loyer					
3. Date de disponibilité (1 ^{er} mai au plus tard)					
4. Nombre de pièces (4½ au minimum)					
5. Équipé					
6. Chien permis					
7. Accès au transport public					
8. Distance d'une école primaire					
9. Buanderie dans l'édifice					
10. Quartier résidentiel, tranquille					
11. Stationnement disponible sur la rue					
12. Balcon					
13. Ensoleillé					

Légende: App = appartement.

Activité 3: Lecture des annonces classées

*Rubrique de la matrice: **Recherche des logements disponibles**
(Consulter les annonces classées d'un journal)*

La troisième activité d'apprentissage, «Lecture des annonces classées», est liée directement à l'activité 2, «Identification des priorités». La liste des priorités sert à orienter l'activité de lecture. En fait, une personne qui se trouve en recherche de logement ne fait habituellement pas une lecture détaillée de toute la section des annonces classées d'un journal, allant de la première à la dernière annonce. Elle lit plutôt rapidement, en cherchant certains détails (en fonction de ses priorités) et en ignorant d'autres. Autrement dit, les stratégies de lecture varient en fonction du but que le lecteur se fixe.

Tableau 5.5

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « LECTURE DES ANNONCES CLASSÉES » ET APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE
<p>Comme dans les activités précédentes, les adultes peuvent réaliser individuellement leur propre recherche ou travailler en petits groupes sur l'étude de cas choisie.</p> <p>L'enseignant met à la disposition des apprenants différents journaux et leur demande d'y trouver la section des annonces classées, puis la section consacrée aux logements à louer. S'ils éprouvent des difficultés, l'enseignant peut intervenir en attirant leur attention sur l'organisation d'un journal.</p> <p>Afin d'assurer que leur recherche soit efficace, les adultes devraient d'abord se familiariser avec les différentes rubriques de la section « Logements à louer » : la façon selon laquelle les annonces sont regroupées, etc. Ils peuvent aussi comparer deux ou trois journaux pour trouver les similarités et les différences dans leur organisation (structure d'un journal).</p> <p>Ensuite, ils lisent les annonces de logements à louer dans le but d'en repérer quelques-unes qui rencontrent les priorités identifiées par chacun d'eux (tableau 5.4). Il s'agit ici seulement d'un début de recherche et d'une identification des <i>possibilités</i>, puisque la plupart des annonces classées ne contiennent pas toutes les informations nécessaires à une prise de décision. À cette étape, ils auront à trouver le sens de certains mots et d'abréviations récurrentes qui ne leur sont pas familiers.</p> <p>Au fur et à mesure qu'ils trouvent des possibilités, les adultes remplissent leur tableau des priorités avec les informations fournies (voir l'exemple au tableau 5.6). À ce stade, les tableaux ne peuvent être complétés que partiellement puisque les annonces ne fournissent pas toutes les informations.</p>	<p>Dans cette activité qui vise surtout le développement des actions de lecture, les adultes sont amenés à découvrir l'organisation d'un journal (les différentes sections, la fonction de l'index, etc.) ainsi que l'organisation et le style des annonces classées (rubriques, numérotation, classement alphabétique, style télégraphique, etc.). Ainsi, ils développent des stratégies de prélecture.</p> <p>Ils apprennent à décoder des mots, des expressions et des abréviations utilisés fréquemment dans ce type d'annonces classées. Ils développent des techniques de compréhension, telles que deviner le sens d'un mot par son contexte.</p> <p>Au plan des dispositions, avoir à faire face à des expressions inconnues repose sur la tolérance à l'ambiguïté et sur la persévérance en dépit des malentendus, deux attitudes cruciales dans l'apprentissage d'une langue.</p> <p>Finalement, par la sélection et la transposition du contenu d'une annonce classée dans un tableau, ils se rendent compte du fait que les mêmes informations peuvent être représentées sous différents formats discursifs, selon le but du rédacteur.</p>

Tableau 5.6

TABLEAU DES PRIORITÉS PARTIELLEMENT REMPLI

PRIORITÉS	APP 1	APP 2	APP 3	APP 4	APP 5
1. Loyer (maximum 800,00 \$)	750 \$		800 \$	785 \$	
2. Chauffage inclus dans le prix du loyer		OUI	OUI	NON	
3. Date de disponibilité (1 ^{er} mai au plus tard)	1 ^{er} avril	1 ^{er} mai	libre		1 ^{er} mai
4. Nombre de pièces (4½ au minimum)	4½	4½	4½	4½	4½
5. Équipé	OUI	OUI			OUI
6. Chien permis					OUI

Tableau 5.6

TABLEAU DES PRIORITÉS PARTIELLEMENT REMPLI (suite)

PRIORITÉS	APP 1	APP 2	APP 3	APP 4	APP 5
7. Accès au transport public	OUI				OUI
8. Distance d'une école primaire			2 rues		
9. Buanderie dans l'édifice				OUI	
10. Quartier résidentiel, tranquille		OUI	OUI	OUI	
11. Stationnement disponible sur la rue					
12. Balcon		OUI			
13. Ensoleillé				OUI	OUI

Les deux activités d'apprentissage qui suivent (activités 4 et 5) visent à préparer les adultes à participer à un échange téléphonique avec un propriétaire afin d'obtenir des renseignements qui ne sont pas disponibles dans une annonce classée (activité 6).

Activité 4: Écoute des appels téléphoniques

*Rubrique de la matrice: Recherche des logements disponibles
(Téléphoner au propriétaire pour avoir des informations)*

La quatrième activité d'apprentissage est conçue pour une clientèle dont la compréhension des messages oraux pose toujours un défi. Elle vise donc à permettre aux adultes de se familiariser avec les types de questions susceptibles de survenir lors d'une conversation entre un locataire potentiel et un propriétaire, à les faire progresser dans leur compréhension orale et à les préparer à faire la prochaine activité dans laquelle ils auront à formuler leurs propres questions. Si, par contre, les adultes sont assez avancés dans leur compréhension de la langue orale, ils peuvent sauter cette étape et passer immédiatement à la prochaine activité. Il convient de noter, néanmoins, que ce type d'activité peut s'avérer difficile, même pour les avancés. Toutes choses étant égales par ailleurs, c'est toujours plus difficile de comprendre un message transmis par téléphone qu'un message transmis en personne, à cause du manque de repères visuels (expressions faciales, gestes, etc.) chez l'interlocuteur. De plus, le fait qu'il s'agit d'une conversation enregistrée et que l'adulte ne peut pas intervenir pour poser des questions de clarification, rend l'activité encore plus difficile.

Tableau 5.7

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ «ÉCOUTE DES APPELS TÉLÉPHONIQUE» ET APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE
<p>L'enseignant attire l'attention des adultes sur le fait que la majorité des annonces classées ne contiennent pas tous les renseignements qu'ils cherchent et qu'en conséquence, ils doivent téléphoner au propriétaire pour les obtenir. Pour leur donner des exemples, il leur explique qu'ils vont écouter un enregistrement d'une série d'appels téléphoniques entre un locataire potentiel et quelques propriétaires qui ont publié des petites annonces dans le journal.</p> <p>L'enseignant distribue aux adultes des copies des petites annonces concernées et un exemplaire d'un tableau vide, semblable à celui qu'ils ont déjà construit (le tableau 5.4 est un exemple). D'abord, les adultes remplissent les cases avec les renseignements qu'ils trouvent dans les petites annonces. Mais ils vont remarquer tout de suite qu'il en reste quelques-unes à remplir.</p> <p>À partir des cases vides qui restent, les adultes prévoient les questions qui pourraient survenir lors des conversations qu'ils vont écouter. Ils peuvent même anticiper des réponses possibles. Ils peuvent échanger avec un partenaire et avancer des hypothèses à cet égard.</p> <p>Ensuite, ils écoutent les conversations enregistrées (questions et réponses) et remplissent les cases vides de leur tableau.</p> <p>Finalement, ils se mettent en petits groupes pour comparer leurs réponses avec celles des autres. En cas de doute, ils peuvent réécouter l'enregistrement pour vérifier leur compréhension.</p>	<p>L'expérience de l'écoute des conversations téléphoniques entre locuteurs natifs – ce qui demande aux apprenants d'adapter leur oreille à des voix, des prononciations, des styles et des choix de lexique divers – leur permet de progresser dans leur compréhension des messages oraux.</p> <p>Ils développent des stratégies de préécoute (p. ex., faire des prédictions, avancer des hypothèses) qui servent à orienter leur écoute, ainsi que des stratégies d'écoute (p. ex., se centrer sur les mots clés, deviner le sens d'un mot par son contexte) et de postécoute (p. ex., partager des interprétations, réécouter).</p> <p>L'activité leur permet de percevoir des liens (ainsi que des différences) entre la langue écrite et la langue parlée.</p> <p>En ce qui concerne les dispositions (attitudes), ils vont aussi (comme dans l'activité précédente) développer leur tolérance de l'ambiguïté face à des mots inconnus, des expressions idiomatiques de la langue parlée, des prononciations diverses, etc.</p>

Activité 5: Formulation des questions pertinentes

*Rubrique de la matrice: Recherche des logements disponibles
(Téléphoner au propriétaire pour avoir des informations).*

La cinquième activité d'apprentissage est préparatoire à l'activité 6 («Appel téléphonique»). À partir du tableau des priorités (tableau 5.6) qu'ils ont partiellement rempli lors de la troisième activité d'apprentissage, les apprenants doivent d'abord identifier les renseignements qui leur manquent et ensuite formuler des questions qu'ils auront à poser au «propriétaire».

Tableau 5.8.

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « FORMULATION DES QUESTIONS PERTINENTES » ET APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE
<p>Option 1: Pour les adultes qui ont fait l'activité 4</p> <p>L'enseignant attire l'attention des adultes sur la formulation des questions posées dans les conversations qu'ils viennent d'écouter (activité 4). Les adultes peuvent écouter de nouveau ces conversations, écrire les questions pendant l'écoute et ensuite les réviser (grammaire, orthographe, etc.). Finalement, ils reviennent à leur propre tableau des priorités partiellement rempli (activité 3) et rédigent les questions qui correspondent aux cases vides. Ils peuvent s'inspirer des questions posées dans les conversations écoutées. Ils partagent leurs questions en petits groupes, proposent différentes façons de les formuler et se font corriger par leurs pairs. Les adultes sont alors prêts à participer au jeu de rôle qui suit.</p>	<p>Cette activité amène les apprenants à établir des liens entre la langue orale et la langue écrite et à discerner les correspondances ainsi que les différences entre ces deux modes d'expression. Ils vont reconnaître, par exemple, qu'à l'oral, les phrases ne sont pas toujours des phrases complètes, ce qui est tout à fait normal et acceptable, mais qu'à l'écrit, les règles (de grammaire, d'orthographe, de syntaxe) jouent un rôle plus important. Autrement dit, l'exercice de transposition de l'oral à l'écrit ne doit pas être perçu par les adultes comme une « correction des fautes », mais plutôt comme l'expérience de deux modes d'expression différents.</p>
<p>Option 2: Pour les adultes qui n'ont pas fait l'activité 4</p> <p>L'enseignant porte l'attention des adultes sur le tableau des priorités partiellement rempli lors de l'activité 3 (voir l'exemple du tableau 5.6). Quels renseignements leur manquent-ils ? Les cases vides fournissent des indications à cet égard. Pour obtenir ces renseignements, il faut téléphoner au propriétaire. Quelles questions lui poser ?</p> <p>Les adultes se mettent alors à formuler ces questions. Ils peuvent le faire individuellement en les rédigeant. Ils peuvent aussi travailler avec des pairs ; ils les formulent oralement d'abord et ensuite ils les rédigent. Ils proposent différentes façons de formuler ces questions et ils en discutent. Entre eux, ils veillent à ce que les questions soient bien formulées et claires. Ils sont alors en mesure de s'engager dans le jeu de rôle entre un chercheur et un propriétaire.</p>	<p>L'exercice de recherche de plusieurs façons de formuler une question les amène à percevoir la langue comme un outil flexible qu'ils peuvent adapter selon les circonstances et le contexte de la communication.</p> <p>Faire des choix de questions pertinentes et corriger les formulations proposées les encouragent à adopter un regard critique sur leurs propres productions et un esprit rigoureux.</p> <p>L'utilisation du tableau des priorités pour organiser les renseignements et pour identifier les questions à poser rend le processus de recherche plus efficace. Ainsi, l'activité amène les adultes à développer des actions caractéristiques d'un agir méthodique.</p>

Activité 6: Appel téléphonique

Rubrique de la matrice: Recherche des logements disponibles (Téléphoner au propriétaire pour avoir des informations)

Cette activité invite les adultes à s'engager dans une conversation téléphonique où ils auront à obtenir des renseignements. Par la même occasion, ils auront aussi à faire face aux aléas et aux imprévus susceptibles de se produire lors de toute conversation. Deux options (qui ne sont pas mutuellement exclusives) sont proposées : faire l'expérience du jeu de rôle ou s'engager dans une véritable conversation téléphonique.

Tableau 5.9

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « APPEL TÉLÉPHONIQUE » ET APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE
<p>Option 1: Un jeu de rôle</p> <p>En équipe de deux, les adultes participent à un jeu de rôle portant sur un échange téléphonique entre un propriétaire et un locataire. Le jeu de rôle doit déboucher sur un véritable échange d'information entre les deux participants, comme en situation réelle. Pour s'en assurer, l'enseignant voit à ce que les deux participants disposent d'une même petite annonce. Cependant, seul l'apprenant qui joue le rôle du propriétaire dispose d'une feuille supplémentaire comportant des renseignements détaillés sur le logement en question (voir figure 5.2): celui-ci doit s'approprier ces renseignements afin d'être en mesure de répondre aux questions de l'apprenant qui joue le rôle du locataire. Ce dernier, pour sa part, a son tableau des priorités partiellement rempli avec les renseignements tirés de la petite annonce. Le jeu de rôle démarre. Le locataire pose ses questions et inscrit les réponses qu'il reçoit dans son tableau. Après l'échange, et à partir du tableau des priorités complété, les deux participants vérifient ensemble s'ils se sont bien compris.</p> <p>L'enseignant peut adapter cette activité pour une clientèle plus avancée. Dans un premier temps, les adultes sont divisés en deux groupes (A et B). Chaque groupe reçoit une petite annonce différente (annonce A et annonce B, respectivement). Mais plutôt que de leur distribuer une feuille avec des détails supplémentaires, l'enseignant leur demande de rédiger cette feuille eux-mêmes (semblable à celle présentée à la figure 5.2), en se mettant dans la peau d'un propriétaire. À partir de la petite annonce concernée, ils créent un « logement imaginaire » en y ajoutant d'autres caractéristiques et détails. Ensuite, les adultes se mettent en groupes de deux (chaque dyade est formée d'un apprenant du groupe A et d'un autre du groupe B) pour réaliser le jeu de rôle. L'apprenant du groupe A joue le rôle de propriétaire (qui dispose de sa feuille de renseignements supplémentaires concernant le logement A) et celui du groupe B joue le rôle de l'aspirant locataire. Le jeu de rôle se déroule comme décrit ci-dessus. Ensuite, les rôles sont inversés et le jeu porte sur une deuxième petite annonce (annonce B).</p>	<p>La première option est évidemment plus sécurisante pour les apprenants. Cependant, ceux qui aimeraient choisir la deuxième option, mais qui se sentent trop nerveux ou timides, peuvent entreprendre la première option comme une étape préliminaire. Ils peuvent ensuite s'engager avec plus de confiance dans la deuxième option.</p> <p>Dans cette activité, les adultes élargissent leur expérience des échanges oraux et développent des stratégies qui leur permettent de maintenir la conversation, de s'adapter aux aléas et imprévus qui surviennent en cours de route et de parer aux ruptures de communication. Il s'agit de stratégies telles répéter ou reformuler un énoncé, demander une clarification, parler plus lentement ou plus fort, etc.</p> <p>Certaines attitudes sont sollicitées par cette activité dont la patience, la confiance en soi, le courage de prendre des risques et un esprit de coopération.</p> <p>La complexification de l'activité proposée pour une clientèle plus avancée y ajoute un élément de créativité, élargit le vocabulaire oral et écrit relatif à la recherche d'un logement et permet aux adultes d'établir des liens entre la langue orale et la langue écrite.</p>
<p>Option 2: Un vrai appel à un propriétaire</p> <p>Si quelques adultes du groupe-classe sont réellement en recherche d'un logement et qu'ils ont trouvé quelques possibilités dans les annonces classées, ils peuvent alors téléphoner aux numéros fournis et poser leurs questions au propriétaire. Ils remplissent leur tableau des priorités au fur et à mesure qu'ils obtiennent des réponses. Cette activité leur permet de vérifier s'ils ont bien compris les informations de l'annonce classée et les réponses verbales du propriétaire. Ils peuvent aussi vérifier s'ils ont formulé leurs questions assez clairement pour que le propriétaire les comprenne: les réactions de ce dernier sont révélatrices à ce propos. Cette activité est réalisée à la maison. Au retour en salle de classe, les adultes font part de leurs expériences. Le propriétaire a-t-il compris leurs questions? Est-ce qu'ils ont compris ses réponses? Quelles étaient leurs dispositions avant, pendant et après l'échange téléphonique? Finalement, est-ce qu'ils ont trouvé un ou des logements répondant à leurs priorités et qui représentent un réel projet de location?</p>	<p>Tous les apprentissages identifiés dans la première option s'appliquent également ici.</p> <p>De plus, le manque de repères visuels (p. ex., expressions faciales) dans la deuxième option rend la compréhension plus difficile, ce qui demande un haut degré de concentration et une tolérance à l'ambiguïté de la part du locataire.</p>

Figure 5.2

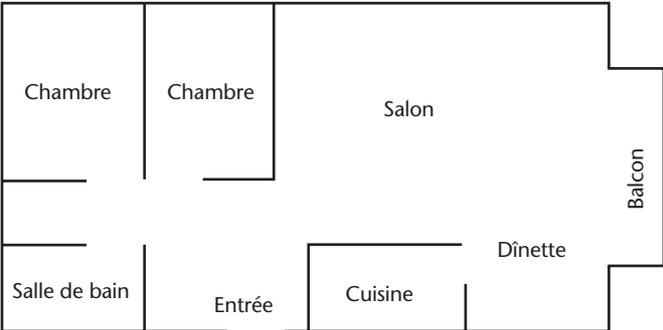
EXEMPLE DE LA FEUILLE DU « PROPRIÉTAIRE »

La petite annonce A

**AHUNTSIC, 5½, r.-de-ch., face parc, rénové,
fin avril, 765 \$, 514-555-0000**

Plan d'aménagement

DÉTAILS



Le plan d'aménagement est un diagramme en L. À l'extrémité supérieure gauche, il y a deux rectangles adjacents étiquetés 'Chambre'. En dessous de ces chambres se trouvent un rectangle 'Salle de bain' et un rectangle 'Entrée'. À droite de l'entrée se trouve un rectangle 'Cuisine'. À droite de la cuisine se trouve un rectangle 'Dînette'. Le salon est un grand rectangle occupant la partie supérieure droite et centrale. À l'extrémité inférieure droite, un rectangle 'Balcon' est attaché au salon et à la dinette.

L'ÉDIFICE:

- 3 étages, 4 logements par étage
- Face au parc
- Buanderie au sous-sol
- Pas de garage, mais stationnement disponible sur la rue

LE QUARTIER:

- Résidentiel
- 30 minutes par transport public pour se rendre au centre-ville
- École primaire à 5 rues de l'appartement

L'APPARTEMENT:

- Chauffage électrique : pas inclus dans le prix du loyer
- Disponible à partir du 1^{er} mai
- Pas meublé
- 2 chambres à coucher
- Salon et dînette
- Salon très ensoleillé
- Balcon avec vue sur le parc
- Petite cuisine avec poêle et frigo inclus
- Chiens pas permis

*Activité 7: Rédaction d'une petite annonce**Rubrique de la matrice: Recherche des logements disponibles
(Publier une petite annonce de recherche de logement)*

Cette activité d'apprentissage vise à outiller les adultes avec une deuxième option de recherche de logement: la publication d'une petite annonce personnalisée. Leur expérience en lecture des annonces classées (activité 3) leur a permis de se familiariser avec les caractéristiques de ce type de texte. Ils sont prêts maintenant à investir leurs apprentissages dans la production d'une petite annonce personnalisée.

Tableau 5.10

**DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « RÉDACTION D'UNE PETITE ANNONCE »
ET APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE**

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE
<p>L'enseignant déclenche l'activité avec une mise à jour de la situation: «Vous avez établi vos priorités et vous avez regardé de près les annonces classées. Supposons que vous n'avez pas trouvé quelque chose qui rejoigne vos attentes: qu'est-ce que vous pouvez faire?» Dans cette activité, les adultes sont appelés à rédiger leur propre petite annonce pour publication dans un journal ou sur un panneau d'affichage à l'école ou ailleurs.</p> <p>En utilisant les journaux disponibles dans la salle de classe, l'enseignant demande aux adultes de se rendre à la section «Logements recherchés». Il les invite ensuite à observer les similarités et les différences avec les annonces de logements à louer. Leur expérience acquise lors de la troisième activité qui porte sur ce genre de petites annonces facilite la présente tâche.</p> <p>En s'inspirant des modèles disponibles dans les journaux et en tenant compte de leur tableau des priorités identifiées lors de l'activité 2, ils rédigent, individuellement, une première ébauche d'une petite annonce personnalisée de recherche de logement.</p> <p>Ensuite, ils partagent leur ébauche avec un ou plusieurs partenaires en vue d'obtenir des rétroactions sur le contenu ainsi que sur la forme. Pour ce faire, ils se fixent des critères. À titre d'exemples: l'annonce est-elle suffisamment détaillée et précise? Est-ce qu'elle respecte les conventions du discours, les règles d'orthographe et de ponctuation, le style télégraphique? Le choix de terminologie est-il approprié et juste?</p> <p>À partir des rétroactions reçues, ils se mettent à réviser leur texte en vue d'y apporter des améliorations: ils corrigent les fautes de grammaire ou d'orthographe, ajoutent ou enlèvent des détails et remettent la version corrigée à l'enseignant pour une vérification finale. Ils ont maintenant un produit final, prêt à publier.</p>	<p>La lecture approfondie des annonces classées (activité 3) a permis aux adultes de construire des connaissances relatives aux caractéristiques de ce genre de texte. Dans la présente activité, ils sont amenés à adapter, à investir et à élargir ces connaissances dans la production d'une petite annonce adaptée à leurs propres besoins.</p> <p>Cette activité d'écriture se distingue de celle proposée dans la troisième option de la première activité (écriture libre). Le fait qu'il s'agit ici d'une publication éventuelle exige une attention particulière aux normes d'écriture: l'orthographe, la grammaire, la ponctuation, le style, le vocabulaire, etc. L'étape de révision devient alors cruciale dans cette activité et sert à raffiner leurs connaissances.</p> <p>L'étape de révision leur permet d'exercer et de développer un esprit critique et rigoureux. De plus, corriger les fautes des autres et se faire corriger par un autre dans un esprit de critique constructive demandent de la délicatesse, de l'humilité, du respect mutuel, une attitude d'ouverture et de la confiance en soi.</p>

*Activité 8: Signature d'un bail**Rubrique de la matrice: Négociation d'un bail*

Cette activité d'apprentissage vise à permettre aux adultes de se familiariser avec les rubriques et les contenus du bail standard produit par la Régie du logement.

Tableau 5.11

**DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « SIGNATURE D'UN BAIL »
ET APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE**

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS EN LANGUE
<p><i>Étape 1: Lecture du formulaire de bail</i></p> <p>L'enseignant distribue des formulaires de bail obligatoires de la Régie du logement (copies disponibles dans toutes les librairies) et demande aux adultes de les survoler. Ils doivent d'abord identifier les principales rubriques du bail et ensuite se familiariser avec leurs contenus. Pour les aider dans leur démarche, l'enseignant peut poser des questions pertinentes ou utiliser une fiche d'exercices comportant des questions pour fin de discussion en petits groupes. Les questions devraient prendre la forme suivante: dans quelle section du bail peut-on inscrire les renseignements suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le montant du prix du loyer ▪ La personne (propriétaire ou locataire) qui assume le coût du chauffage ▪ Les coordonnées du propriétaire ▪ La date de fin de bail ▪ Les réparations à faire par le propriétaire ▪ L'inclusion ou non d'une cuisinière et d'un réfrigérateur dans le prix du loyer ▪ Quand et où remettre le paiement du loyer ▪ Permission ou non de garder un animal ▪ Disponibilité d'une place de stationnement ▪ Service de conciergerie ▪ Etc. <p><i>Étape 2: Remplissage d'un formulaire de bail</i></p> <p>Afin de s'assurer que les adultes ont bien compris ce qui devrait être inscrit dans les différentes sections du bail, l'enseignant leur demande de remplir un bail à partir des informations sur un logement donné. Ces informations se trouvent dans un courriel écrit par Marie-France qui vient de signer un bail pour son premier appartement. Le courriel est adressé à son amie Louise qui vit en France. Elle est bien contente d'avoir trouvé le «logement de ses rêves» et en décrit tous les détails dans son courriel. Les adultes reçoivent une copie de ce courriel et, individuellement ou en petits groupes, ils remplissent le formulaire de bail pour le logement en question avec les informations données. (Un exemplaire du courriel se trouve à la page suivante.) Certaines informations ne seront pas fournies dans le courriel, donc certaines sections (notamment les sections F, G et I) du formulaire de bail ne seront pas remplies.</p> <p>À la fin de l'activité, l'enseignant fait un retour pour vérifier avec les adultes s'ils ont bien rempli le bail avec les informations fournies dans le courriel.</p>	<p>Les adultes enrichissent leur expérience en lecture en s'appropriant un nouveau type de discours, celui d'un bail. Ils prennent connaissance de l'organisation textuelle du bail (les différentes sections) et de ses contenus. Ils commencent à se familiariser avec la structure, le style et le langage juridique associés à ce type de texte.</p> <p>Ils développent des stratégies de lecture détaillée qui leur permettent de récupérer et d'inscrire les renseignements spécifiques à chacune des sections du bail.</p> <p>Comme dans l'activité 3, la transposition du contenu d'un courriel au bail les amène à se rendre compte du fait que les mêmes informations peuvent être représentées sous différents formats discursifs, selon le contexte. Ainsi, ils se familiarisent avec les différences entre un style et un registre familiers et courants utilisés dans le courriel et le style et le langage juridiques et soutenus du bail.</p> <p>Au plan des dispositions, les adultes apprennent à être méticuleux et attentifs aux détails. De plus, la difficulté à faire face à un langage juridique relativement aride et comportant des mots et des expressions peu familiers nécessite l'adoption d'attitudes facilitantes, telles la tolérance à l'ambiguïté et la persévérance en dépit des malentendus.</p>

Tableau 5.12

COURRIEL REÇU

Consigne: Lire le courriel de Marie-France et remplir le bail selon les informations que Marie-France donne à son amie Louise.

Objet: Mon nouveau logement

De: Marie-France X

Date: Mercredi, 26 mai 2010

À: Louise X

Salut Louise!

Je suis tellement contente. Imagine! Je viens de signer le premier bail de ma vie: un bail d'un an sous mon entière responsabilité à partir du 1^{er} juillet. Je me suis ouvert un Bordeaux rouge pour fêter l'événement tout en t'écrivant ce message. Au plaisir de t'accueillir bientôt dans mon nouveau chez-moi.

Je me suis trouvé un beau trois et demi avec chambre fermée dans un immeuble résidentiel de trois étages qui comporte environ 15 appartements. Le prix du loyer est 650,00 \$: très raisonnable, si l'on considère que l'appartement est chauffé, eau chaude et réservoir d'eau chaude fournis. Je n'aurai que les frais d'électricité à assumer. De plus, le propriétaire s'est engagé à faire quelques petites réparations (des retouches de la baignoire qui est rayée et jaunie) et aussi, imagine-toi! à repeindre l'appartement au complet avant mon arrivée (je dois payer pour les matériaux seulement). L'appartement n'est pas meublé, mais un frigidaire et une cuisinière sont fournis. Ah! Je suis tellement heureuse... Ah! J'oubliais: j'aurai accès à une salle de lavage située au sous-sol de l'immeuble. Je pourrai même garder mon chien, c'est permis, à condition qu'il ne dérange pas les voisins. Comment aurais-je pu m'en passer? Je n'ai pas encore d'auto, mais j'ai une place réservée pour la garer dans le parking situé à l'arrière de l'immeuble: c'est déjà ça de pris, n'est-ce pas!

Est-ce que j'ai tout dit? Ah, non! Il y a un concierge dans l'immeuble. Il prend soin de dégager la neige en hiver, sauf sur mon balcon, mais cela ne sera pas difficile d'en prendre soin moi-même.

Bref, ma chère Louise, je suis très heureuse d'avoir un petit chez-moi pour moi toute seule et de pouvoir y recevoir qui je veux. J'aurais tellement aimé que tu sois ma première invitée.

Au plaisir de t'accueillir bientôt dans mon nouveau chez-moi.

De grosses bises! Amitié!

Marie-France

P.S.: Voici mon adresse: 4471, avenue Bellevue, appartement 33, H4G 5S7, Montréal.

Synthèse des apprentissages visés dans le scénario d'apprentissage *Recherche d'un logement*

Les apprentissages que peuvent réaliser les adultes pendant leur engagement dans les activités proposées pour ce scénario se résument dans son ASCAR-en-développement :

Tableau 5.13

SYNTHÈSE DES APPRENTISSAGES VISÉS QUI SE DISTRIBUENT DANS CHACUNE DES COMPOSANTES D'UN ASCAR EN RECHERCHE DE LOGEMENT

ASCAR	LES APPRENTISSAGES VISÉS EN RECHERCHE DE LOGEMENT
Action	L'adulte élargit et enrichit son système d'actions global en recherche de logement par sa participation aux activités d'apprentissage favorisant le développement des quatre catégories d'actions langagières : la lecture (des exemples de situations, des annonces classées, d'un plan d'aménagement, d'un bail); l'écriture (des réflexions dans un journal de bord, d'une liste des priorités, d'un tableau, des questions, d'une petite annonce, des clauses d'un bail); l'écoute (des appels téléphoniques); et l'interaction orale (discussion, jeu de rôle, appel téléphonique, travail en petits groupes).
Situation	Au cours de son engagement dans la situation d'apprentissage, l'adulte se trouve de mieux en mieux outillé pour faire face aux problématiques évoquées lors de la mise en situation (première activité). Les activités proposées sont enchaînées de façon à ce que la situation devienne de plus en plus viable pour l'apprenant. En d'autres mots, la situation évolue au fur et à mesure de son cheminement à travers les activités, ce qui lui permet de mieux en mieux se situer, se positionner, transformer la situation et prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation.
Connaissance	La situation d'apprentissage permet à l'adulte de développer et de raffiner des connaissances langagières situées qui contribuent à une recherche de logement efficace. Parmi ces connaissances se trouvent les suivantes : organisateurs textuels (journaux, annonces classées, tableaux); style télégraphique et abréviations (annonces classées); vocabulaire (relatif au logement); techniques de lecture, d'écriture, d'écoute, d'interaction orale; grammaire des phrases interrogatives; registres de la langue; expressions de politesse; correspondances et différences entre la langue orale et écrite.
Attitude	La situation d'apprentissage permet à l'adulte de développer des attitudes et des dispositions favorables au déploiement adaptatif des actions langagières dans la recherche de logement. Mentionnons ici le respect mutuel, un esprit d'ouverture, un esprit coopératif, la tolérance à l'ambiguïté, la patience, la persévérance, le courage de prendre des risques, un esprit réaliste et pragmatique, la confiance en soi et un esprit critique.
Ressource	Pour réaliser les activités d'apprentissage, l'adulte fait appel à une diversité de ressources matérielles et sociales susceptibles de mieux appuyer sa recherche de logement. Les ressources matérielles comprennent les textes qui lui sont fournis lors des activités d'apprentissage (textes narratifs, annonces classées, bail), un dictionnaire et une grammaire, une carte du quartier, le tableau qu'il dresse pour la collecte de données, papier et crayons (ou ordinateur), les enregistrements des appels téléphoniques, la feuille supplémentaire sur un logement à louer, son journal de bord et la petite annonce qu'il rédige. Les ressources sociales auxquelles il fait appel sont d'abord ses pairs avec lesquels il interagit, l'enseignant-expert, les locuteurs natifs (ceux qui sont enregistrés ainsi que les propriétaires) et possiblement la Régie du logement.

Évaluation des apprentissages: quelques principes

C'est la situation d'apprentissage qui est évaluée et non pas sa planification, c'est-à-dire le scénario d'apprentissage. Cependant, l'évaluation aussi est planifiée. Les outils d'évaluation planifiés font donc partis du scénario d'apprentissage.

Toutes les composantes ASCAR peuvent être évaluées pour des fins pédagogiques.

pour des fins pédagogiques, à divers moments du processus d'apprentissage. C'est ce que montrent les outils d'évaluation élaborés dans ce chapitre: ces outils sont présentés dans la prochaine section.

Toutes les composantes ASCAR n'ont pas à être évaluées pour fin de sanction.

Dans la perspective d'une expérience située, quels sont les objets de l'évaluation? Ce sont les composantes ASCAR de l'expérience. Toutes les composantes ASCAR interviennent et évoluent dans la recherche d'un logement: elles peuvent être évaluées, pour des fins pédagogiques, à divers moments du processus d'apprentissage. C'est ce que montrent les outils d'évaluation élaborés dans ce chapitre: ces outils sont présentés dans la prochaine section.

Toutes les composantes de l'ASCAR n'ont pas à être évaluées pour fin de sanction. D'ailleurs, les « objets » à évaluer dépendent des prescrits d'un programme d'études. Traditionnellement, ce qui est prescrit le plus souvent comme objet d'évaluation dans un programme de langue sont les actions langagières réduites à des habilités langagières décontextualisées et les connaissances, elles aussi réduites à des savoirs linguistiques décontextualisés. Mais dans la perspective de l'expérience située, ce sont les actions et les connaissances langagières situées qui sont évaluées: dans le scénario d'apprentissage développé dans le présent chapitre, elles sont situées dans le contexte d'une recherche de logement. Dans une certaine mesure, l'évaluation de ces deux composantes ASCAR peut suffire pour fin de sanction, car leur développement se répercute nécessairement sur les trois autres composantes ASCAR: ainsi, si je peux mieux agir et que je m'y connais mieux en recherche de logement, je suis aussi plus en mesure de me situer, d'adopter une attitude réaliste et pragmatique à l'égard de mes priorités et d'utiliser les ressources matérielles et sociales disponibles. Cependant, pour des fins pédagogiques, les outils d'évaluation peuvent prendre en compte toutes les composantes ASCAR.

Ci-dessous, quelques principes sont présentés pour l'évaluation de chacune des composantes ASCAR. Une distinction est également apportée entre action langagière et connaissance langagière.

Actions globales

L'évaluation des actions globales est souhaitable mais non obligatoire pour fin de sanction.

Dans la perspective de l'expérience située, le scénario d'apprentissage en langue élaboré dans ce chapitre vise nécessairement à enrichir et à élargir non seulement l'expérience langagière de l'adulte, mais aussi son expérience globale en recherche de logement et, en particulier, trois catégories d'actions : 1) planifier son projet de logement ; 2) rechercher des logements disponibles ; et 3) négocier un bail (voir tableau 5.1). Il est souhaitable, mais non obligatoire, qu'au moins un outil d'évaluation concerne les actions globales qui représentent l'expérience située dans le contexte d'une recherche de logement.

Actions langagières

Les actions langagières doivent être évaluées pour fin de sanction.

Dans un programme de langue, les actions langagières (lire, écrire, écouter et parler) sont les plus révélatrices de l'agir compétent dans l'exercice d'une activité située – ici la recherche d'un logement – et leur évaluation est incontournable. En effet, l'agir compétent renvoie avant tout à l'action qui est au cœur du système ASCAR. Mais l'agir compétent ne pourrait se développer sans les autres composantes ASCAR puisque celles-ci forment un tout, voire un système unique. La définition de l'agir compétent fournie au chapitre 1 fait bien ressortir l'importance de l'action : *l'agir compétent se définit comme un système d'actions guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé de ressources sociales*. Dans le cadre du scénario d'apprentissage élaboré dans ce chapitre, les actions et les connaissances à être évaluées sont avant tout d'ordre langagier, bien que les actions globales puissent aussi être évaluées. La définition de l'agir compétent met l'accent sur la composante *action* et s'il n'y avait qu'une seule composante ASCAR à évaluer pour fin de sanction pour diverses raisons (économie de temps, faisabilité, etc.), ce serait la composante « actions langagières » décrites aux tableaux 5.13 et 5.14.

Les actions langagières peuvent être enseignées dans un cadre purement disciplinaire et développées dans des activités d'apprentissage qui visent strictement une appropriation décontextualisée de la langue. Elles peuvent aussi être développées – comme dans notre scénario d'apprentissage – dans le contexte d'actions globales de recherche de logement. Les actions langagières s'intègrent alors dans la recherche de logement et véhiculent des significations reliées aux circonstances particulières de cette recherche. Dans la perspective de l'expérience située, seules les actions langagières contextualisées sont évaluées.

Situation

Sous l'effet du développement de l'action, un adulte se situe mieux et cela peut faire l'objet d'une évaluation.

Le progrès de la situation de l'adulte faisant face à la nécessité de se trouver un logement correspondant à ses besoins est l'objet de l'évaluation. Ainsi, avant de s'engager dans le processus d'apprentissage, l'adulte ne pouvait pas bien se situer dans le processus de recherche d'un logement : voir la section *Des exemples de situations de recherche de logement* (chapitre 3). Il vivait des situations confuses, peu maîtrisées. Au bout du processus d'apprentissage, il sait mieux se situer : sa situation de locataire potentiel est plus claire, mieux maîtrisée grâce aux progrès combinés qui sont réalisés dans les autres composantes ASCAR.

Connaissances

Les connaissances sont inférées à partir de l'action : par exemple, en production écrite, l'apprenant utilise tel temps de verbe, tel vocabulaire, telle structure grammaticale pour réaliser telle fonction langagière, tel type de texte, telle règle d'orthographe, tel signe de ponctuation, telle stratégie de révision, etc. On suppose alors qu'il connaît ces temps de verbes, ce vocabulaire, cette structure grammaticale, ce type de texte, cette règle d'orthographe, ce signe de ponctuation, cette stratégie de révision. À titre d'exemple, la production d'une petite annonce de recherche d'un logement suppose la maîtrise de certaines connaissances, telles la structure discursive du texte, les abréviations, le vocabulaire pertinent, le style télégraphique. Ces connaissances sont acquises du fait que l'adulte réalise des actions qui font déjà l'objet d'une évaluation. On peut aussi tester l'apprenant sur la lecture d'un bail (action) et conclure qu'il connaît bien l'organisation d'un formulaire de bail et, jusqu'à un certain point, le langage juridique qu'on y trouve (connaissances).

En évaluant des actions langagières, on se trouve déjà à évaluer des connaissances langagières. Mais les connaissances qui ne sont pas des actions peuvent aussi être évaluées pour fin de sanction.

Les actions langagières constituent déjà des connaissances langagières. En évaluant des actions, on se trouve à évaluer des connaissances langagières. Cependant, il y a lieu de distinguer ce qui relève de notions, de concepts ou de propriétés linguistiques (sons, lettres, mots, signes de ponctuation, etc.) ou de structures grammaticales (p. ex., structure interrogative) de l'utilisation qu'on en fait. On parle alors plus strictement de connaissances langagières. Ainsi, poser des questions à son interlocuteur lors d'un jeu de rôle (action) implique que l'apprenant ait construit certaines

connaissances langagières pertinentes. Ces connaissances vont varier d'un apprenant à l'autre: il peut s'agir des connaissances à propos du vocabulaire, de la structure ou du contour intonatif montant des phrases interrogatives, ou des stratégies compensatoires (reformulation, simplification, substitution, paraphrase, etc.) qui facilitent la communication de sens.

Dans la perspective de l'expérience située, l'évaluation ne peut pas se limiter à des savoirs linguistiques, c'est-à-dire à des savoirs que les apprenants s'approprient dans des activités d'apprentissage purement disciplinaires et donc déconnectées de la vie quotidienne. Ce sont plutôt les connaissances liées à des activités situées (par ex., recherche de logement) et les significations qu'elles véhiculent dans ces activités qui font l'objet d'une évaluation. En effet, les connaissances langagières prennent leurs significations dans les contextes de la vie quotidienne. Par exemple, le vocabulaire, la longueur et la complexité des phrases, les marqueurs de relation, etc. associés aux différents registres de la langue (familier, courant, soutenu) vont varier selon le contexte de l'écriture: une lettre personnelle à un proche, un courriel à un collègue, une lettre d'opinion envoyée à un journal. Ce sont les «mêmes savoirs», mais pas les mêmes connaissances. En évaluant des savoirs décontextualisés, on se trouve à vérifier jusqu'à quel point un adulte maîtrise les savoirs linguistiques hors contexte. En évaluant les connaissances, on se trouve à vérifier à quel point celles-ci sont adaptées aux différentes situations de la vie de l'adulte.

Attitudes

Demander à un adulte d'adopter une attitude strictement linguistique vis-à-vis ce qu'il lit, ce qu'il écoute, ce qu'il écrit ou ce qu'il dit sur un sujet donné serait lui demander de faire abstraction de ses émotions, sentiments, intérêts, valeurs ou motivations ainsi que du contexte. Aucun texte, oral ou écrit, ne peut être traité avec une attitude purement linguistique, centrée sur la forme, mais celle-ci peut se combiner avec une attitude sceptique, réaliste, rigoureuse, critique ou éthique, par exemple, axée sur le contenu du texte: ces qualités attitudinales peuvent être évaluées dans un programme de langue.

Les attitudes n'ont pas à être évaluées pour fin de sanction. Mais leur évaluation dans le processus pédagogique est souhaitable.

On peut se poser la question: les attitudes devraient-elle être évaluées? Dans les programmes de langue de la formation de base commune des adultes (Québec), les attitudes sont fournies à titre indicatif seulement et ne font pas l'objet d'une évaluation pour fin de sanction. Par contre, si elles constituaient des objets d'évaluation,

on pourrait se demander: par qui? L'enseignant? L'adulte? Ou les deux? Cette question est laissée ouverte. Dans les outils d'évaluation développés ci-dessous, les attitudes sont prises en compte comme objets d'évaluation. En fait, elles

devraient être évaluées pour des fins pédagogiques, dans la mesure où les adultes en éducation de base sont souvent habités par des attitudes négatives quant à leurs possibilités d'apprentissage d'une langue, leur confiance en soi, l'opinion négative qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'éducation et ainsi de suite. La transformation des attitudes négatives en attitudes positives est cruciale dans un processus d'apprentissage. Aussi, pour des fins pédagogiques, la transformation des attitudes devrait être prise en compte.

Ressources

Les ressources sont rarement évaluées mais il est souhaitable qu'elles le soient pour des fins pédagogiques.

L'évaluation de l'utilisation de ressources matérielles dans des programmes technologiques ou informatiques se conçoit aisément. Mais peut-on imaginer qu'on puisse évaluer des ressources matérielles dans un programme de langue? Ne sont-elles pas par définition données et stables? Pourtant

non! Les ressources matérielles telles une annonce classée, un bail, un dictionnaire, une grammaire, un ordinateur, un logiciel et ainsi de suite ne deviennent des ressources que si on sait les utiliser et que leur utilisation sert le projet poursuivi. En d'autres mots, des éléments matériels ne sont pas d'emblée des ressources pour l'action. Cela dépend de la personne, de ce qu'elle cherche à faire et de la « participation » adéquate et appropriée de l'élément concerné dans la lecture d'une annonce classée pour un logement à louer, par exemple. La section des annonces classées dans un journal n'est donc pas d'emblée une ressource pour un adulte qui se trouve dans une situation nécessitant une recherche de logement. Elle le devient une fois que l'adulte sait en user de façon adéquate et appropriée: par exemple, lorsque les annonces classées peuvent effectivement servir à l'adulte pour se trouver un logement qui lui convient. Bref, l'adulte apprend à utiliser la section des annonces classées – ou un dictionnaire, un tableau des priorités, etc. – pour effectuer sa recherche d'une façon efficace et se trouver un logement en fonction de ses priorités, et cet apprentissage peut aussi être évalué. L'évaluation peut chercher à répondre, à titre d'exemple, à la question: *les annonces classées sont-elles plus signifiantes pour l'adulte qui cherche à se trouver un logement?* Si oui, il devient évident que les annonces classées deviennent des ressources véritables pour cet adulte.

Il en va pareillement pour les ressources sociales. Dans les activités en groupes, les apprenants d'un cours constituent sans doute, les uns pour les autres, des ressources sociales qui facilitent le processus d'apprentissage de chacun. L'interaction entre pairs dans des conversations, des discussions et des débats sert à enrichir et à élargir l'expérience des apprenants en langue orale et leur permet de s'exprimer de plus en plus clairement sur un sujet donné. Cependant, du point de vue d'un agir compétent en recherche de logement, les pairs ne

deviennent des ressources efficaces et réciproques qu'à partir du moment où ils peuvent partager leurs expériences en recherche de logement, participer aux jeux de rôles comme propriétaires et locataires, échanger des points de vue et fournir des rétroactions sur les productions des autres. De plus, pendant le processus d'apprentissage, les locuteurs natifs (p. ex., propriétaires actuels, conseillers de la Régie du logement) peuvent constituer également des ressources sociales avec lesquelles il faut interagir efficacement. Bref, pendant le processus d'apprentissage et pour des fins pédagogiques, les interactions efficaces avec toutes ces ressources sociales peuvent être évaluées.

Des outils d'évaluation

Divers outils d'évaluation sont présentés dans cette section. Ils ne sont pas exhaustifs, mais suffisamment nombreux pour offrir plusieurs alternatives aux enseignants qui utiliseront ce scénario d'apprentissage. Tous ces outils n'ont, bien sûr, pas à être utilisés, le but étant surtout ici d'illustrer des possibilités d'évaluation dans une perspective de l'expérience située. Certains outils concernent l'évaluation de l'enseignant, d'autres, l'autoévaluation de l'élève. Certains outils peuvent servir aux deux, à l'enseignant aussi bien qu'à l'élève.

La première activité d'apprentissage, « Mise en situation », peut être considérée comme une forme d'évaluation pédagogique dans la mesure où elle permet à l'enseignant de prendre le pouls de son groupe-classe à propos des expériences acquises des apprenants en recherche de logement. Dans l'option d'un travail individuel, elle permet à l'adulte de prendre conscience de son expérience – notamment ce qu'il a fait et ce qu'il sait – relativement à la recherche d'un logement (il faudrait aussi que l'enseignant soit informé de cela).

Le tableau 5.13, qui fait la synthèse des apprentissages visés, peut servir d'instrument d'évaluation : il suffit d'y ajouter des critères d'évaluation pour chacune des composantes ASCAR (tableau 5.14). Le tableau 5.13 peut aussi servir pour présenter aux élèves ce qui est attendu d'eux au terme de la situation d'apprentissage. Le tableau 5.14 leur fournirait en plus les critères d'évaluation, mais il faudrait alors limiter ces derniers à ceux qui seront effectivement utilisés.

Tableau 5.14

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'ACTION GLOBALE ET LANGAGIÈRE DANS UN SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE RECHERCHE D'UN LOGEMENT

ASCAR	ATTENTES	CRITÈRES
Actions globales de recherche	L'adulte met en œuvre son système d'actions de recherche de logement, qui commence par la planification de son projet en fonction de ses besoins et priorités, suivi par une recherche des logements disponibles correspondant aux besoins et priorités identifiés, et qui finit par la signature d'un bail qui lui convient.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identification adéquate et juste de ses besoins et priorités en fonction de sa situation particulière ▪ Recherche méthodique et pertinente des logements disponibles ▪ Attention vigilante aux conditions du bail
Actions langagières	<p>INTERACTION ORALE L'adulte partage avec ses pairs ses expériences en recherche de logement; il échange en petit groupe sur une étude de cas; il exprime ses idées et points de vue dans des groupes de travail; il exprime ses besoins et pose des questions dans un jeu de rôle entre un locataire potentiel et un propriétaire.</p> <p>ÉCOUTE L'adulte écoute des appels téléphoniques entre un locataire potentiel et un propriétaire dans le but d'identifier les questions susceptibles de survenir lors d'une telle conversation et les réponses pertinentes.</p> <p>LECTURE L'adulte lit une variété de textes (études de cas, annonces classées, plan d'aménagement, courriel, bail) en tenant compte de la fonction du texte (l'intention de l'énonciateur) et des destinataires cibles. Il choisit des textes et adapte ses stratégies de lecture en fonction d'un but qu'il se donne: s'informer sur les expériences des autres en recherche de logement en lien avec ses propres expériences; trouver des logements à louer correspondant à ses besoins et priorités; obtenir des renseignements détaillés sur un logement; se familiariser avec les sections principales d'un bail et avec leurs contenus.</p> <p>ÉCRITURE L'adulte écrit quelques textes pour un usage personnel: un texte expressif pour réfléchir sur son vécu en recherche de logement; une liste de ses priorités pour guider sa recherche; un tableau pour organiser les renseignements obtenus; et une liste des questions pour se préparer à interagir avec un propriétaire. De plus, il rédige une petite annonce destinée à un grand public pour se trouver un logement, et il remplit un bail pour un logement donné pour conclure un contrat légal avec un propriétaire et s'assurer que les conditions négociées soient respectées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clarté du message oral ▪ Participation active à la discussion/dans une équipe de travail ▪ Adaptation appropriée des propos aux contextes et aux interlocuteurs ▪ Pertinence des idées émises ▪ Écoute active des autres ▪ Utilisation d'un processus efficace de préécoute, écoute et postécoute ▪ Identification exacte des renseignements demandés par le locataire potentiel ▪ Identification exacte des renseignements fournis par le propriétaire ▪ Reconnaissance juste de la fonction d'un texte ▪ Utilisation appropriée d'un processus de prélecture, lecture et postlecture ▪ Choix pertinent des textes à lire en fonction de son but ▪ Adaptation efficace des stratégies de lecture en fonction de son but ▪ Saisi adéquat des informations cherchées ▪ Lecture critique des annonces classées en fonction de ses besoins, moyens et priorités ▪ Identification des informations manquantes dans une annonce classée ▪ Reconnaissance exacte des fonctions et des contenus des différentes sections d'un bail ▪ Fluidité des textes expressifs dans un journal de bord ▪ Utilisation appropriée d'un processus de préécriture, écriture et postécriture ▪ Clarté du message écrit ▪ Pertinence des idées ▪ Suffisance des idées ▪ Agencement cohérent des idées ▪ Adaptation appropriée d'un texte écrit aux contextes et aux destinataires de la communication

Tableau 5.14

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'ACTION GLOBALE ET LANGAGIÈRE DANS UN SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE RECHERCHE D'UN LOGEMENT (suite)

ASCAR	ATTENTES	CRITÈRES
Situation	La situation évolue vers une situation viable au fur et à mesure que l'adulte maîtrise les problématiques évoquées au départ ou celles qui surviennent au cours de son cheminement à travers les activités.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maîtrise progressive des problématiques de recherche de logement évoquées au départ ▪ Évolution de la situation problématique vers une situation plus viable pour l'apprenant
Connaissances	L'adulte développe et raffine une variété de connaissances langagières situées à propos des organisateurs textuels (des journaux, annonces classées, tableaux, bail); du style télégraphique et des abréviations (annonces classées); du registre soutenu et du vocabulaire juridique (bail); des techniques de lecture, d'écriture, d'écoute, d'interaction orale; de la grammaire des phrases interrogatives; des formules de politesse; des correspondances et différences entre la langue orale et la langue écrite.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaissance et utilisation pertinente des organisateurs textuels ▪ Utilisation efficace des techniques d'interaction orale, d'écoute, de lecture et d'écriture ▪ Respect des règles de grammaire, d'orthographe et de ponctuation dans un texte écrit ▪ Adoption d'un style et d'un registre (soutenu, courant ou familier) approprié au type du discours et aux destinataires ▪ Reconnaissance et utilisation appropriée du vocabulaire et des abréviations relatifs au logement ▪ Appréciation critique des expressions persuasives dans les annonces classées ▪ Prononciation adéquate et compréhensible
Attitudes	L'adulte développe et manifeste des attitudes et des dispositions favorables au déploiement adaptatif des actions langagières dans l'exercice des activités d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respect des autres dans une discussion ▪ Esprit réaliste et pragmatique dans l'identification de ses priorités ▪ Esprit d'ouverture à l'égard des opinions différentes ▪ Esprit de coopération dans une équipe de travail ▪ Persévérance, patience et courage de prendre des risques en dépit des difficultés rencontrées en cours de route ▪ Esprit critique et constructif pendant l'étape de révision d'un texte écrit
Ressources	L'adulte fait appel à une diversité de ressources matérielles et sociales pour appuyer sa recherche de logement. Parmi les ressources matérielles se trouvent les textes narratifs, les annonces classées, le bail standard, un dictionnaire et une grammaire, une carte du quartier, le tableau qu'il dresse pour la collecte de données, papier et crayons (ou ordinateur), les enregistrements des appels téléphoniques, la feuille supplémentaire sur un logement à louer, son journal de bord et la petite annonce qu'il rédige. Les ressources sociales comprennent ses pairs, l'enseignant-expert, les locuteurs natifs (ceux qui sont enregistrés ainsi que les propriétaires) et possiblement la Régie du logement.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variété des ressources choisies ▪ Pertinence des ressources choisies ▪ Adaptation des ressources disponibles en fonction de ses besoins et de ses buts ▪ Utilisation efficace des ressources disponibles

Une grille d'autoévaluation peut également être proposée aux adultes. L'adulte prend ainsi l'habitude d'effectuer un retour réflexif sur ses actions, ses connaissances et ses attitudes. L'objectivation de ses apprentissages en fin de situation d'apprentissage est un premier pas facile à mettre en place et permet à l'adulte d'en être plus conscient.

Tableau 5.15

GRILLE D'AUTOÉVALUATION DE L'APPRENANT

QUESTIONS	ÉCHELLE				
	PEU (1)		BEAUCOUP (5)		
J'ai participé activement à chacune des activités d'apprentissage.	1	2	3	4	5
Je suis capable de construire un outil pour organiser ma recherche d'un logement.	1	2	3	4	5
Je suis capable de trouver dans les annonces classées des possibilités de logements à louer qui correspondent à mes besoins et mes priorités.	1	2	3	4	5
Je peux identifier dans une annonce classée les renseignements qui me manquent.	1	2	3	4	5
Je peux formuler des questions à poser à un propriétaire pour remplir mes besoins de renseignements.	1	2	3	4	5
Je suis capable d'interagir avec un propriétaire, de lui faire part de mes besoins et de comprendre ses réponses à mes questions.	1	2	3	4	5
Je peux rédiger une petite annonce personnalisée de recherche de logement.	1	2	3	4	5
Je me suis approprié la fonction et les contenus des différentes sections d'un bail standard.	1	2	3	4	5
Je peux remplir le bail avec mes renseignements personnels et m'assurer que les conditions spécifiques négociées avec le propriétaire y soient bien inscrites.	1	2	3	4	5

Ajouter vos commentaires ici:

Pour fins d'évaluation de la contribution de la situation d'apprentissage à la recherche compétente d'un logement, un questionnaire peut être construit. Un exemple est présenté ci-dessous (tableau 5.16).

Place des mathématiques dans les composantes ASCAR de l'expérience

Les mathématiques sont la matière reine d'un cursus scolaire. Peut-on imaginer un curriculum scolaire sans elles? Ne sont-elles pas essentielles à la vie? Elles sont généralement considérées comme un bagage indispensable, une culture incontournable que tout élève doit s'approprier. La mission de l'école traditionnelle est de transmettre des savoirs : certains savoirs ont plus d'importance que d'autres, notamment les savoirs mathématiques et les savoirs scientifiques – savoirs des sciences dites « dures » ou « exactes ». L'enseignement des sciences – et des mathématiques – prétend souvent transmettre des « connaissances objectives, universelles et fondamentales » (Astolfi, 2005, p. 70). Cette vision de l'enseignement des mathématiques est questionnée dans ce chapitre.

Les mathématiques sont omniprésentes dans la vie quotidienne. Achat, vente, déclaration de revenus, budget, pratique de sports, voyage, tests médicaux, agenda, constructions diverses... constituent autant d'activités situées qui se prêtent à une mathématisation. Plusieurs exemples d'activités situées comportant des aspects mathématiques ont été développés dans les chapitres précédents : notamment, le jeu du billard, la planification d'une randonnée à vélo, la prise de son pouls pendant une activité physique (chapitre 1) et la recherche de logement (chapitre 5). Le présent chapitre vise à expliciter les mathématiques situées dans la vie et dans les activités d'enseignement-apprentissage. Les connaissances mathématiques d'une personne sont analysées dans l'actualisation

de l'expérience globale de la personne engagée dans une activité située. La conception des mathématiques est également traitée à la lumière des perspectives de la cognition située, des ethnomathématiques et bien sûr des composantes ASCAR de l'expérience située.

Des mathématiques situées

On retrouve des mathématiques implicites ou informelles chez les jeunes enfants d'âge préscolaire (Blevins-Knabe, 2008; Kamii, 1982) et les adultes analphabètes (Traoré et Bednarz, 2009; Dasen, Gajardo et Ngeng, 2005). Ainsi, sur le bord de l'eau, à l'île Maurice, un vendeur de collier de perles, qui se dit analphabète, discute avec moi des prix et fait des conversions des euros ou des dollars américains en roupies. Il ne sait ni lire ni écrire, mais se débrouille très bien en affaires. Un autre exemple est celui d'une mère de famille reconnue, dans son entourage, comme une cuisinière hors pair. Elle sait bien proportionner le sel, le poivre, la quantité de tomates, d'huile, bref un ensemble d'ingrédients qui se marient dans un plat. Elle fait tout cela à l'œil. Mais elle ne saurait communiquer, ni verbalement ni par écrit, une de ses recettes. La seule façon de s'approprier une de ses recettes est de l'accompagner pendant qu'elle cuisine. Dans ces deux exemples, les mathématiques sont bien présentes, mais elles demeurent implicites, cachées dans l'action dirait Schön (1994). Ni l'enfant ni l'adulte ne se présente dénué de ressources mathématiques lorsqu'il fait son entrée à l'école.

À ce propos, Piaget (1936, 1937) voit une logique mathématique même dans l'action du bébé: le développement consiste à la faire émerger en la conceptualisant par la réflexion sur l'action. Dans son ouvrage *Réussir et comprendre* (1974), Piaget décrit un processus où le développement de l'action et sa réussite précèdent toujours sa compréhension conceptuelle. En d'autres mots, l'action est orientée vers la réussite et non pas sur la construction explicite de connaissances. Un processus réflexif – la réflexion est pour Piaget une action qui porte sur une autre action – permet de tirer de l'action des connaissances logico-mathématiques. Piaget distingue les connaissances physiques qui sont construites directement en faisant l'expérience du monde et les connaissances logico-mathématiques qui sont construites par une réflexion sur l'action sur le monde.

Les connaissances physiques concernent les propriétés des objets: forme, dureté, couleur, poids, etc. Les connaissances logico-mathématiques concernent les propriétés de l'action: par exemple, peu importe l'ordre dans lequel je compte (action) un ensemble d'objets, leur somme est la même. C'est la commutativité de l'addition des nombres réels qui émerge de la réflexion sur l'action. Voici comment Yvette et Carlos ont déduit de leur action cette propriété. Ils sont au restaurant ce soir. Comme ils sont des clients fidèles chez Don Michele, ils reçoivent, à l'occasion des fêtes de Noël, un coupon rabais de 25 % pour un dîner à deux. Lorsque vient le moment de payer, Yvette se rend compte que le serveur

a calculé les taxes sur l'addition avant de réduire la somme de 25 %. *On aurait eu un plus grand rabais, si les 25 % avaient été calculés avant les taxes*, se plaint-elle à Carlos. À la maison, calculatrice en main, ils font les deux calculs (actions) : avant taxes et après taxes. Ils se rendent compte finalement que, peu importe que le 25 % soit appliqué (action) avant ou après le calcul des taxes, le résultat est le même. En mathématique, la loi de la commutativité de la multiplication s'applique en ce cas. Yvette et Carlos ne le savent pas, bien qu'ils aient compris que les deux façons de calculer mènent au même résultat. La connaissance mathématique ainsi acquise est implicite. Un large éventail d'expériences mathématiques implicites ou informelles se développent et s'exercent dans l'ancrage des situations de la vie.

Tant que la situation porte strictement sur des nombres, la logique-mathématique suffit à encadrer l'action globale (règlement de l'addition). Toutefois, d'autres paramètres ne se laissent pas mathématiser aussi facilement : le pourboire, par exemple. Normalement, au Québec, on ajoute entre 10 et 15 % au montant de l'addition avant taxes. Mais sur quel montant calculer le pourboire, étant donné le rabais de 25 % ? Sur le total de l'addition avant taxes et avant rabais ? Sur le résultat obtenu à la suite du calcul des taxes et du rabais ? Sur le montant résultant à la suite du calcul après rabais et avant taxes ? Avant tout calcul, il faut faire un des choix. Certains clients préféreront donner un montant approximatif ou encore égal à la combinaison des deux taxes (12,875 %). La détermination du pourboire est aussi fonction de la qualité du service et du repas. Le client insatisfait peut ne rien laisser du tout et le client très satisfait se montrer plus généreux que la norme. Enfin, le rapport à l'argent joue également : le client chiche, au contraire de celui qui est plutôt dépensier, laisse le plus petit montant possible. Il s'ensuit que le calcul du pourboire est lié à la situation particulière telle que la perçoivent et la vivent les clients dans leur rapport au serveur. Rares sont les situations de la vie où le calcul suffit.

Piaget (1972) voit les progrès du développement des connaissances logico-mathématiques par leur détachement progressif des contextes concrets : par exemple, la loi de la commutativité s'applique, entre autres, à toutes les additions de nombres réels ($a + b = b + a$) et à toutes les multiplications de nombre ($a \cdot b = b \cdot a$). Tout se passe comme si, pour se développer cognitivement, pour conceptualiser, il fallait se situer hors de tout contexte, bref, s'extraire du monde. Cette position a fait l'objet de nombreuses critiques à l'intérieur même du paradigme constructiviste dont Piaget est le père (Gajardo et Dasen, 2006; Brief, 1983; Noelting, 1982). Les partisans d'une conceptualisation liée à une décontextualisation oublient que, en tant qu'êtres incarnés, les individus ne peuvent sortir d'un contexte sans entrer dans un autre. Le fait de réduire son rapport au monde en s'enfermant temporairement dans le cadre restreint d'une logique « purement » mathématique ne veut pas dire qu'on se trouve hors de tout contexte ou hors du monde. D'ailleurs les mathématiques ne sont pas aussi universelles que certains le supposent – ou peut-être le sont-elles seulement pour les Occidentaux – et

il existe d'autres mathématiques. Bref, les mathématiques enseignées en Occident relèvent de la culture occidentale et n'ont pas le caractère universel qu'on leur attribue. L'universalité des mathématiques est traitée dans l'encadré 6.1.

D'un point de vue pragmatique, un concept devient signifiant lorsqu'il participe de l'action en situation. En dehors de l'univers des mathématiques, la commutativité prend son sens dans ses applications contextuelles. L'exemple du paiement de l'addition au restaurant sert à nouveau d'exemple. Après avoir constaté que le montant du rabais reste identique, peu importe l'ordre du calcul du rabais (avant ou après taxes), Yvette et Carlos s'intéressent à l'ordre du calcul des taxes. Au Québec, les consommateurs font face à deux taxes: une taxe fédérale de 5% (TPS) et une taxe provinciale de 7,5% (TVQ). La TPS se calcule sur le prix net du repas; la TVQ se calcule sur le prix du repas déjà taxé (prix repas + TPS). Cela veut dire que la TVQ taxe aussi la TPS (en plus du prix du repas). Le calcul se fait habituellement ainsi pour le prix de 86,00 \$ d'un repas:

$$86,00 \$ \times 1,05 \times 1,075 = 97,0725 \$$$

Yvette et Carlos se demandent si on obtient le même résultat en inversant l'ordre d'application des taxes. Ils se rendent compte que la somme est identique dans les deux cas. Il semble donc que la loi de commutativité se vérifie. Toutefois, seule la première façon de calculer est correcte du point de vue du restaurateur qui collecte les taxes et qui doit les transmettre aux deux paliers de gouvernement (fédéral et provincial).

$$\text{Le calcul de la TPS: } 86,00 \$ \times 5\% = 4,30 \$$$

$$\text{Le calcul de la TVQ: } (86,00 \$ + 4,30 \$) \times 7,5\% = 6,7725 \$$$

Si on inverse l'application des taxes, on obtient:

$$\text{Le calcul de la TVQ: } 86,00 \$ \times 7,5\% = 6,45 \$$$

$$\text{Le calcul de la TPS: } (86,00 \$ + 6,45 \$) \times 5\% = 4,6225 \$$$

On voit que les calculs inversés modifient les montants des taxes pour chacun des deux paliers de gouvernement. Bien que le client parvienne au même montant total à payer, cette vérification infirme la viabilité de la commutativité dans cette situation, à cause de la loi provinciale qui régit la TVQ et impose une direction unique aux calculs. Dans cet exemple, l'action opère dans une logique situationnelle qui délimite l'actualisation de connaissances mathématiques en même temps qu'elle leur donne une signification contextuelle.

Dans cette situation, toutes les composantes ASCAR de l'expérience interviennent.

- A** L'action globale concerne le règlement d'une addition de restaurant ; plusieurs autres actions en découlent dont des calculs mathématiques.
- S** La situation concerne une sortie au restaurant afin de profiter d'un coupon rabais de 25 % offert par le restaurant Don Michele à ses clients fidèles à l'occasion des fêtes de Noël.
- C** Connaissances : plusieurs concepts et opérations mathématiques ; connaissances liées aux taxes fédérale (TPS) et provinciale (TVQ) ; connaissances liées à la coutume des pourboires.
- A** Attitude : sentiment de se faire avoir dans le calcul du rabais a déclenché tout le processus de vérification des modes de calculs ; ensuite, curiosité pour le calcul des taxes ; enfin, sentiment quant à la qualité du service reçu et du repas.
- R** Ressources matérielles : calculatrice, addition, coupon rabais
Ressources sociales : Yvette et Carlos (l'un pour l'autre) et le serveur du restaurant.

L'ASCAR de l'expérience d'un dîner au restaurant n'est pas toujours aussi simple que celui décrit ci-dessus. Il suffit d'élargir le nombre de personnes pour que cela se complexifie. Le partage d'une addition par un groupe d'amis qui font la fête au restaurant peut servir d'exemple. C'est ce qui survient à une autre occasion où Yvette et Carlos sont accompagnés au restaurant de cinq amis. Trois bouteilles de vin sont partagées par tous, sauf Lucie qui préfère la bière. Une diversité de petits hors d'œuvre est également partagée. Pour le reste, chacun se fait servir selon ses choix. Plusieurs ont consommé du café, café filtre pour certains, cappuccino ou espresso pour d'autres. Enfin, quelques-uns seulement se sont offert un dessert et des digestifs. À la fin du repas, Carlos demande l'addition : elle est collective. Carlos propose de la séparer en sept parties égales, mais Claudette et Luc s'y opposent parce qu'ils croient que le coût de leurs consommations respectives est nettement inférieur à celui des autres. Luc ne le dit pas à voix haute, mais il se dit dans sa tête : *« Je n'ai bu qu'un seule verre de vin ! Pierre, à lui seul, a peut-être consommé une bouteille. Les autres aussi ont levé le verre souvent. Et puis Pierre est chiche ! »* De son côté, Pierre sait qu'il a bu un peu plus que les autres. Par contre, il s'est contenté d'un plat à la carte de moindre prix qu'il n'a par ailleurs pas vraiment apprécié.

Pour sortir de l'impasse, Carlos propose de faire circuler l'addition afin que chacun puisse faire ses propres calculs. Le montant total s'élève à 298,65 \$, taxes comprises. Quand tous ont fait leur calcul respectif, Carlos reçoit la somme de 275,00 \$. Il y manque donc 13,65 \$, plus le pourboire à ajouter. Carlos suggère que chacun décide du pourboire qu'il veut laisser sur la table. Par contre, il faut trouver les 13,65 \$ manquants. Finalement, quelques-uns ont ajouté quelques dollars sans refaire les calculs. L'addition se trouve ainsi réglée. Cependant, Carlos se rend compte que les pourboires laissés sont insuffisants: ils ne rencontrent pas la norme. Il ajoute donc sur la table un billet de 10,00 \$ de son propre argent pour combler le manque, surtout que lui et sa conjointe Yvette sont des clients réguliers du restaurant et qu'ils connaissent bien le serveur.

Cette situation fait bien ressortir les diverses significations que peuvent prendre les mathématiques situées dans une activité de partage d'une addition de restaurant. La logique situationnelle ainsi que le jeu des composantes (action, situation, connaissances, attitudes et ressources) de l'expérience des personnes présentes l'emportent sur le pur sens mathématique et son rationalisme sous-jacent. Dans pareils cas, l'intelligence émotionnelle, qui articule les composantes ASCAR (y compris les connaissances mathématiques), permet de trouver une issue convenable, faite de quelques compromis, bien qu'elle ne puisse pas satisfaire entièrement tout le monde.

Pour illustrer le sens contextuel des connaissances mathématiques, il n'est pas nécessaire d'invoquer des situations aussi complexes que le règlement par un groupe de personnes d'une addition de restaurant. Même les situations les plus simples influent sur le sens mathématique. En voici un exemple: la semaine dernière, Estelle a acheté des oranges au prix de 1,29 \$ la livre. Cette semaine, les mêmes oranges sont offertes au prix de 6 pour 1,99 \$. Estelle se demande si le prix des oranges a augmenté, diminué ou encore s'il est équivalent. Comment savoir avec certitude, puisque les oranges sont rarement de grosseur ou de poids identiques? La solution mathématique passe par un *si*: supposons que les oranges soient de même poids.

Connaissances mathématiques pour l'enseignement

Les connaissances mathématiques d'une personne ne sont pas des « objets » fixes, elles se différencient dans leur actualisation en situation pour s'y accommoder (pas seulement au plan cognitif comme le suggère Piaget, mais aussi aux plans social et émotionnel). Leur signification à tout le moins se différencie d'une situation à l'autre. D'accord! Mais ce n'est sûrement pas le cas pour l'enseignant des mathématiques. Ne doit-il pas maîtriser des connaissances mathématiques objectives et universelles qui dépassent les aléas des situations? Ne doit-il pas enseigner des connaissances mathématiques objectives et universelles susceptibles d'être utilisées dans toutes les situations? Une réponse se trouve dans l'exemple

du règlement par un groupe d'une addition de restaurant. Si Carlos était un mathématicien ou un enseignant des mathématiques, aurait-il pu permettre un dénouement purement mathématique à la situation ? D'évidence, probablement pas. La mathématisation des consommations permet certes une certaine « objectivité » dans le partage, mais elle repose toujours sur quelques équivalences subjectives (p. ex., quantité de vin consommée), des tendances de chacun (p. ex., tendance à être chiche ou généreux) et d'autres aspects de la situation (p. ex., qualité du service et des repas).

Dans la perspective développée dans cet ouvrage, on apprend à enseigner les mathématiques en enseignant les mathématiques et non pas strictement en maîtrisant des mathématiques objectives et universelles. D'ailleurs, l'universalité et l'objectivité des connaissances mathématiques sont questionnées par plusieurs auteurs (D'Ambrosio, 1985 ; Wedege, 2004 ; Traore et Bednarz, 2008). Dans un excellent article concernant la pratique de l'enseignement des mathématiques en salle de classe et la formation des enseignants, Bednarz et Proulx (2009) observent que les connaissances mathématiques pour l'enseignement ne sont pas purement mathématiques. On observe une distinction entre les savoirs purs (objectifs, universels) et les savoirs impurs (contaminés par une dynamique situationnelle). D'abord, un enseignant

[...] se donne un plan de cours particulier, mais son application nécessite cependant de multiples ajustements en fonction du déroulement réel du cours, de la « personnalité » du groupe d'élèves, de l'ambiance qui prévaut, des circonstances atténuantes, de la dynamique des interactions, bref de la situation, de ses caractéristiques et de son contexte. L'action se comprend avant tout en situation, là où elle s'exerce, s'expérimente, se raffine, se perfectionne, s'adapte et se reconstruit sans cesse (Masciotra, 2006, p. 12).

Les connaissances mathématiques enseignées prennent sens dans le contexte de la dynamique situationnelle de la salle de classe et dans l'actualisation globale des composantes ASCAR de l'expérience de l'enseignant.

Les connaissances mathématiques du mathématicien, celles de l'enseignant des mathématiques, celles de l'apprenant des mathématiques ainsi que celles de l'individu dans sa vie courante diffèrent, en particulier en ce qui concerne le rapport au monde. En fait, seul le mathématicien peut éventuellement prétendre se transposer ou mieux chercher à se transposer dans un « pur » cadre logico-mathématique qui se passe ou qui tient peu compte d'un rapport direct au monde. Mais c'est un jeu, une quête plus qu'un fait, puisque personne ne peut penser ou agir en dehors de son corps et du monde. L'esprit mathématique est encore un corps qui pense, entre autres, mathématiquement. Le corps-esprit, du mathématicien aussi bien que de celui de toute personne, est multidimensionnel : il est à la fois physique, émotionnel, conatif, cognitif, social, culturel... et se révèle toujours fermement ancré dans le monde. Aussi l'expérience

Encadré 6.1

LES ETHNOMATÉMATIQUES

Le terme «ethnomathématiques» (D'Ambrosio, 1985) «recouvre ce que d'autres appellent mathématiques informelles, spontanées, quotidiennes ou encore indigènes, locales, etc.» (Dasen, Gajardo et Ngeng, 2005, p. 39). Sans chercher à être exhaustif, on peut résumer en quelques points ce qui intéresse les ethnomathématiciens :

1. L'histoire des mathématiques et leur origine dans diverses cultures ;
2. Les mathématiques implicites de la vie quotidienne ;
3. Le sens des mathématiques apprises à l'école mais mises en pratique dans la vie extrascolaire ;
4. Les mathématiques des personnes illettrées et des enfants d'âge préscolaire ;
5. L'enseignement contextualisé des mathématiques et même prenant en compte la culture des apprenants ;
6. Les mathématiques implicites de groupes culturels (p. ex., les mathématiques des tailleurs).

Les problématiques ethnomathématiques «impliquent à la fois une remise en question profonde de la croyance en l'universalité des mathématiques dites formelles et/ou académiques, conçues alors comme une forme de pensée mathématique parmi d'autres et, de facto, la reconnaissance que d'autres systèmes, d'autres savoirs et procédures mathématiques existent, selon les cultures et les contextes. Ce qui est réellement universel dans les mathématiques, c'est que toutes les sociétés ont produit une pensée mathématique dans différentes manières de compter, mesurer, se situer dans l'espace, dessiner et bâtir, jouer et expliquer» (Gajardo et Dasen, 2006, p. 122).

La perspective de l'expérience située développée dans le présent ouvrage partage plusieurs points de vue ethnomathématiques. Une prise en compte des mathématiques construites en contexte est indispensable (Traoré et Bednarz, 2008). Le principe pédagogique à l'effet que tout apprentissage significatif démarre par l'actualisation de l'expérience de l'apprenant, invite à une prise en compte des connaissances ethnomathématiques en salle de classe.

mathématique ne peut que se développer dans un corps-esprit lui-même en évolution. Ce corps-esprit est le siège d'expériences diverses : l'expérience logico-mathématique est l'une d'elles.

Les connaissances mathématiques de l'enseignant des mathématiques sont enracinées dans sa pratique et c'est à l'intérieur de cette pratique qu'elles prennent leurs significations profondes. D'ailleurs, ces connaissances dites *connaissances mathématiques pour l'enseignement* « ne sont jamais purement mathématiques » (Bednarz et Proulx, 2009, p. 5) puisque, dans les situations d'enseignement-apprentissage, elles s'imbriquent dans un ensemble d'autres ressources. Dans sa pratique, un enseignant des mathématiques développe une expérience globale, un « s'y connaître » en enseignement des mathématiques qui implique et intègre la gestion de classe, la pédagogie, la didactique, la connaissance des élèves de sa classe, leur fonctionnement, leur rapport cognitif et émotionnel aux mathématiques, la connaissance du programme, la connaissance du milieu socioculturel de ses élèves et bien d'autres choses. C'est dans l'actualisation de cette expérience globale que prennent sens les connaissances mathématiques pour l'enseignement. Cette expérience se développe dans le feu de l'action en situation (Bednarz et Proulx, 2009).

L'enseignement traditionnel des mathématiques

La mission de l'école traditionnelle est de transmettre des savoirs, notamment des savoirs mathématiques.

L'organisation de contenus mathématiques cloisonnés ressemble, selon Jonnaert (1997) à une armoire dont les tiroirs délimitent le territoire de chacune des matières. Ainsi on trouve un tiroir des mesures, un tiroir des formes géométriques, un tiroir des problèmes, un tiroir des numérations... Chaque tiroir donne lieu à des enseignements qui n'ont pas à tenir compte des autres tiroirs. Traditionnellement, l'école s'est donnée pour mission la transmission de savoirs organisés dans une grande variété de tiroirs-savoirs, mathématiques et autres, qu'une personne devrait pouvoir s'approprier. Selon Jonnaert,

[...] la structure même de l'école, ses programmes d'études, ses filières de formation, ses horaires de cours, la formation de ses enseignants, ses modes d'évaluation, l'organisation facultaire de ses universités, etc., restent le reflet strict d'une organisation étanche des savoirs. Le tableau synoptique des disciplines scientifiques d'Auguste Comte (1829) en reste la référence [...] L'école organise alors la formation de la personne, petit morceau étanche après petit morceau étanche, sans établir de liens entre eux. Cette école fonctionne comme une commode dont on ouvre et ferme successivement les tiroirs, chacun contenant des objets qui ne peuvent être mélangés avec ceux des autres tiroirs. Souvent seuls les savoirs sont pris en considération, ils sont les principaux objets traités par les enseignants et les élèves (Jonnaert, 2008, p. 8).

Dans cette vision de l'éducation, tout se passe comme si le cerveau d'une personne disposait de ses propres tiroirs pour emmagasiner les savoirs qu'on lui transmet matière par matière. Caricaturalement, l'enseignant penserait ainsi : « *Aujourd'hui, on remplit le tiroir des mesures, demain on s'occupera d'un autre tiroir. Il est important d'adopter une attitude mathématique face à la situation.* »

En d'autres termes, il [l'élève] doit se baser sur la structure mathématique du problème (et non sur l'habillage). L'espace de problème est alors notablement limité: il s'agit tout d'abord d'éliminer toute prise de position relevant d'un jugement personnel pour se baser sur les données du texte. Il faut, d'autre part, éviter les modes de résolution qui rajoutent ou déforment les prémices [*sic*] fournies dans l'énoncé (Thomazet, 2001, p. 64).

Adoptant une perspective contextuelle, cet auteur suggère de mettre « l'accent sur l'histoire scolaire et familiale des élèves et les "lectures" largement différenciées que ces derniers peuvent faire des situations didactiques qui leur sont proposées » (*ibid.*, p. 72).

Dans la perspective développée dans cet ouvrage, non seulement les connaissances peuvent difficilement être apprises séparément les unes des autres, mais elles se développent dans la globalité des composantes ASCAR de l'expérience. La mission de l'école n'est plus la transmission des savoirs, mais bien d'accompagner l'apprenant dans son processus d'autonomisation dans et par l'expérience du monde. Qu'elle est alors la contribution de l'enseignement des mathématiques dans ce processus?

Les buts d'un enseignement des mathématiques

On entend dire que les mathématiques sont utiles à la vie. Mais, tous comptes faits, très peu de gens recourent à des mathématiques quelque peu substantielles
(Nicolas Rouche, cité par Jonnaert, 1997, p. 10).

Pourquoi enseigner les mathématiques? Pour former des automathes¹? Pour développer des matheux? Pour former des esprits rationnels? Pour former de futurs mathématiciens? Pour apprendre à mathématiser les situations de la vie? Pour contribuer au développement de l'autonomie d'une personne?

1. Un automate est un élève qui « lit et écrit, mais n'entend ni ne dit rien en mathématiques » (Baruk, 1977, p.145, citée par Ewald Velz, <<http://www.afapms.be/doc/publications/VELZ-DEPISTAGE.doc>>).

Le but d'un enseignement des mathématiques ne peut certainement pas se réduire à la formation d'automathes. Pourtant, c'est parfois et peut-être trop souvent le cas. C'est ce que croit Velz (2003, p. 19) selon qui l'automathe « est un produit purement scolaire au même titre que l'ânonneur ».

Dans une perspective de l'expérience située, l'enseignement des mathématiques a pour but de contribuer à une meilleure réalisation des activités situées et aussi de contribuer au cheminement de l'apprenant dans son processus d'autonomisation. Plus explicitement, en éducation de base, l'enseignement des mathématiques poursuit les buts généraux suivants :

- A** Enrichir et élargir le système d'actions de l'apprenant par le développement d'actions mathématiques s'y intégrant.
- S** Enrichir et élargir la maîtrise des situations de la vie quotidienne en permettant à l'apprenant d'en faire émerger les propriétés mathématiques.
- C** Enrichir et élargir les connaissances de l'apprenant en lui permettant de développer des connaissances et une logique mathématiques situées.
- A** Enrichir et élargir les attitudes de l'apprenant en lui permettant de développer une « attitude mathématique » adaptative dans l'exercice d'une activité située.
- R** Enrichir et élargir, dans l'exercice d'une activité située, la prise en compte des propriétés mathématiques des ressources matérielles utilisées ainsi que les connaissances mathématiques des ressources sociales sollicitées.

En termes de processus, le but d'un enseignement des mathématiques est de permettre à l'apprenant d'élargir et d'enrichir sa disposition globale à faire face aux situations en développant la dimension mathématique de cette disposition. En d'autres mots, le but est de permettre à l'apprenant d'outiller son ASCAR de lunettes mathématiques qui l'éclairent dans sa façon de se situer, de se positionner en situation, de transformer les situations et de prendre des reculs réflexifs vis-à-vis des situations.

En conclusion, pourquoi apprendre les mathématiques ? Pour mieux vivre et travailler dans notre monde comme le suggère le titre d'un ouvrage collectif : *Learning Mathematics to Live and Work in our World* (Maaß et Schlöglmann, 2004).

Un scénario d'apprentissage et d'évaluation en mathématiques situé dans un ASCAR

Exercice du droit de vote

La planification d'un scénario d'apprentissage qui permette aux apprenants de développer des expériences situées, c'est-à-dire de développer notamment des actions, des connaissances et des attitudes qui prennent leur sens dans les situations de la vie quotidienne, passe par l'identification préalable d'une activité située. Il s'agit ensuite d'élaborer un ASCAR qui rende compte de l'expérience d'une personne compétente dans l'exercice de cette activité. Enfin, il faut adapter cet ASCAR aux différents programmes concernés par l'activité en question. Une fois construit ces outils préalables, il devient relativement facile de construire un ou même plusieurs scénarios d'apprentissage dans un programme d'études donné.

Le but du présent chapitre est de présenter un exemple de tableau ASCAR concernant un exercice du droit de vote, puis d'illustrer comment il peut être transposé dans des programmes de langues et de mathématiques. À la base d'une transposition de cet ASCAR dans un programme de mathématiques, un scénario d'apprentissage des statistiques liées aux sondages électoraux est construit. Des exemples de situations de vie plausibles d'adultes faisant face à des sondages sont aussi fournis. Enfin, des outils sont développés pour fin d'évaluation de la situation d'apprentissage.

ASCAR de l'exercice du droit de vote

Le tableau 7.1 à la page suivante présente un ASCAR global relatif à l'exercice du droit de vote. Cet ASCAR permettrait de développer des actions et des connaissances relevant de divers programmes d'études de la formation commune des adultes au Québec (MELS, 2007), dont ceux de langues, mathématiques, vie sociale et politique, et informatique. Pour chacun de ces programmes, l'ASCAR global peut être adapté aux contenus particuliers de ces programmes. À titre d'exemple, l'ASCAR global *Exercice du droit de vote* est adapté aux cours de langues (tableau 7.2). L'ASCAR global est aussi adapté pour créer un ou plusieurs scénarios d'apprentissage des mathématiques liées au processus électoral (tableau 7.3). Comme le montre la figure 7.1, l'ASCAR global *Exercice du droit de vote* intègre les ASCAR mathématiques, langues et autres (*n*).

Figure 7.1

RAPPORT HIÉRARCHIQUE ENTRE UN ASCAR GÉNÉRAL ET DES ASCAR SPÉCIFIQUES

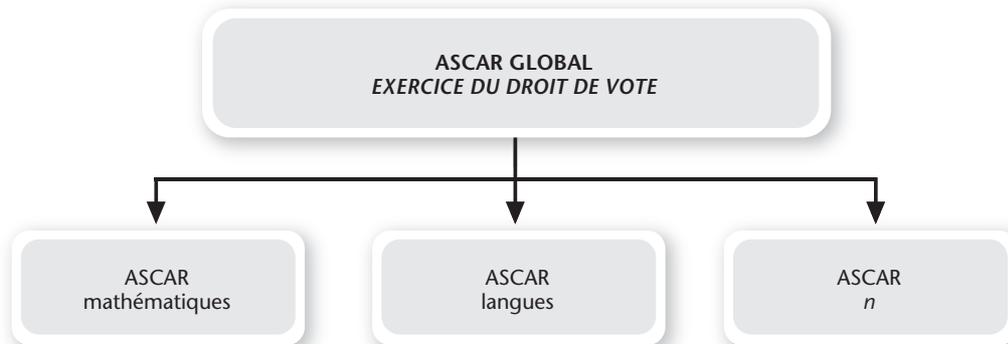


Tableau 7.1

MATRICE D'UN ASCAR DE L'EXERCICE DE DROIT DE VOTE (GLOBAL)

ACTIONS REGROUPÉES EN CATÉGORIES	SITUATIONS ÉLECTORALES	CONNAISSANCES	ATTITUDES	RESSOURCES
<p>Se construire une opinion sur les candidats (partis):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confronter son point de vue à ceux de ses amis ▪ Écouter les débats télévisés ▪ Assister à des assemblées d'information dans son quartier ▪ Interroger un candidat sur une question particulière ▪ Examiner les résultats des sondages ▪ Analyser le programme d'un parti ▪ S'informer par les divers médias sur les événements ▪ Prendre en compte les pour et le contre d'une promesse électorale ▪ Estimer l'expérience d'un candidat ▪ Considérer le leadership d'un candidat ▪ Comparer les positions des candidats sur un sujet <p>Défendre la démocratie pendant les élections:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promouvoir le droit de vote de tous ▪ Juger les valeurs démocratiques promues par un parti ou un candidat 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Période d'élection fédérale, provinciale, municipale, scolaire ou autre ▪ Période référendaire (sur la souveraineté ou autre sujet) ▪ Tendances dans les sondages: la souveraineté en déclin ▪ Résultats de sondages sur la popularité des chefs ▪ Parti politique très en avance dans les intentions de vote ▪ Résultats d'élection serrés ▪ Débat des chefs télévisé ▪ Blogue en cours sur le système de santé durant la période électorale ▪ Réunion syndicale pour se prononcer sur des propositions patronales (ou sur vote de grève, protocole de retour au travail ou autre sujet) ▪ Le syndicat des étudiants lance un appel à la grève ▪ Le peuple ne veut pas d'élection ▪ Élections en période de crise économique ▪ Fraude électorale ▪ Un candidat se présente à ma porte ▪ Enjeux électoraux pas clairs ▪ Publicité négative d'un parti ▪ Des promesses, encore des promesses! ▪ Scandale financier en pleine période électorale 	<p>Les connaissances de divers programmes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mathématiques ▪ Langue ▪ Technologie ▪ Vie sociale et politique ▪ Informatique ▪ Etc. <p>Dans un programme particulier, ces connaissances sont précises (voir les tableaux 7.2 et 7.3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esprit démocratique ▪ Civisme ▪ Des attitudes spécifiques à certains cours peuvent s'ajouter 	<p>Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Variables selon les cours concernés <p>Matérielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Variables selon les cours concernés

Tableau 7.1

MATRICE D'UN ASCAR DE L'EXERCICE DE DROIT DE VOTE (GLOBAL) (suite)

ACTIONS REGROUPEES EN CATEGORIES	SITUATIONS ELECTORALES	CONNAISSANCES	ATTITUDES	RESSOURCES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participer à des manifestations pour la défense des droits démocratiques ▪ Dénoncer les accros à la démocratie (fraude électorale, morts qui votent, empêchements de voter, etc.) ▪ Défendre les droits de regroupements ▪ Exiger le droit à l'information ▪ Exiger le droit de parole ▪ Combattre les dictateurs déguisés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faible taux de participation aux élections ▪ On m'interpelle sur la rue pour un sondage télé ▪ Un parti me téléphone pour m'inviter à voter pour un de ses candidats ▪ Gros rassemblement en cours d'un des partis ▪ Propos racistes d'un candidat ▪ Chef contesté à l'intérieur de son parti ▪ Élection à la chefferie ▪ Mon emploi est en danger si tel parti gagne ▪ Plateforme électorale contraire à mes idéaux ▪ Bataille et vote pour une accréditation syndicale ▪ Mon parti n'a aucune chance de prendre le pouvoir ▪ Un candidat de la FTQ serait proche de mafieux connus ▪ On sait déjà qui va gagner ▪ Des pressions pour me forcer à voter pour un candidat X ▪ Ma famille est divisée quant au parti à élire ▪ Un parti veut mettre les syndiqués au pas! 			
<p>Se positionner relativement aux faits et aux événements pré- ou postélectoraux:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dénoncer les faits et gestes violents ▪ Soutenir les positions progressistes ▪ S'opposer aux slogans haineux ▪ Examiner les conséquences des résultats éventuels d'une élection ▪ Interpréter les résultats effectifs en fonction du taux de participation ▪ Participer au mouvement de contestation en cas de fraude électorale ▪ Exiger le respect des promesses électorales ▪ Soupeser les espoirs suscités par un nouveau gouvernement 				

Tableau 7.2

MATRICE D'UN ASCAR DE L'EXERCICE DE DROIT DE VOTE ADAPTÉE À UN COURS DE LANGUE

ACTIONS GLOBALES REGROUPÉES EN CATÉGORIES	ACTIONS LANGAGIÈRES	CONNAISSANCES	ATTITUDES	RESSOURCES
<p>Se construire une opinion sur les candidats ou les partis en lice:</p> <ul style="list-style-type: none"> Confronter son point de vue à ceux de ses amis Écouter les débats télévisés Assister à des assemblées d'information dans son quartier Interroger un candidat sur une question particulière Examiner les résultats des sondages Analyser le programme d'un parti S'informer par les divers médias sur les événements Prendre en compte les pour et les contre d'une promesse électorale Estimer l'expérience d'un candidat Considérer le leadership d'un candidat Comparer les positions des candidats sur un sujet <p>Défendre la démocratie pendant les élections:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promouvoir le droit de vote de tous Juger les valeurs démocratiques promues par un parti ou un candidat 	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer et justifier son opinion lors d'une discussion Encourager les autres à exprimer leurs opinions en public Dégager les positions des candidats sur une question à la suite de l'écoute d'un débat télévisé Écouter une entrevue avec un candidat à la radio Poser des questions à un candidat sur une question particulière Lire et répondre à un sondage Lire les résultats d'un sondage Lire un éditorial sur la position d'un candidat Lire des extraits ou des résumés de programmes de partis politiques Écrire une lettre d'opinion pour le journal d'école S'inscrire sur la liste électorale Écouter un discours politique et en dégager les valeurs démocratiques sous-jacentes Exprimer et défendre ses opinions relatives aux valeurs démocratiques lors d'une discussion Inciter les autres à exercer leur droit de vote Exprimer oralement et par écrit sa désapprobation des pratiques antidémocratiques Construire une affiche pour une manifestation Lire une annonce sur les lieux, la date, les heures du scrutin, et les procédures à suivre 	<ul style="list-style-type: none"> Formes de discours (argumentatif et informatif) Genres de textes (p. ex., articles de presse, éditoriaux, lettres d'opinion, débats, discussions, publicités, reportages, consignes, règlements) Identification de l'intention de l'auteur/interlocuteur (explicite et « cachée ») Processus de lecture, d'écoute, d'écriture, de prise de parole (avant, durant et après) Types de lecture et d'écoute (sélective, globale, active) Procédés argumentatifs (réfutation, explicitation, démonstration, délibération) Idées principales et idées secondaires d'un texte informatif Modes de raisonnement (p. ex., déductif, inductif, analogie, exemple, critique) Argument versus opinion 	<ul style="list-style-type: none"> Objectivité Sens critique et éthique Respect des autres et de leur droit de s'exprimer Esprit d'ouverture envers les points de vue différents Courage d'exprimer son opinion personnelle 	<p>Matérielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> Programmes politiques Chartre québécoise des droits et libertés de la personne Presse écrite et électronique Publications gouvernementales Internet Outils de référence (dictionnaire, grammaire, etc.) <p>Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Groupes populaires et communautaires Partis politiques Organismes publics et parapublics Bibliothèques

Tableau 7.2

MATRICE D'UN ASCAR DE L'EXERCICE DE DROIT DE VOTE ADAPTÉE À UN COURS DE LANGUE (suite)

ACTIONS GLOBALES REGROUPEES EN CATEGORIES	ACTIONS LANGAGIERES	CONNAISSANCES	ATTITUDES	RESSOURCES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participer à des manifestations pour la défense des droits démocratiques ▪ Dénoncer les accros à la démocratie (fraude électorale, morts qui votent, empêchements de voter, etc.) ▪ Défendre les droits de regroupements ▪ Exiger le droit à l'information ▪ Exiger le droit de parole ▪ Combattre les dictateurs déguisés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connecteurs logiques assurant la cohérence d'un texte (p. ex., cause, comparaison, opposition, conséquence, illustration, justification) ▪ Langage corporel ▪ Déchiffrage de l'ambiguïté et des glissements de sens du langage des hommes politiques ▪ Indices de subjectivité (p. ex., vocabulaire affectif ou évaluatif) ▪ Grammaire de la phrase (p. ex., phrases complexes, absence d'indices de la personne, phrases actives et passives, ponctuation) ▪ Lexique et vocabulaire ▪ Lire les résultats d'une élection publiés dans un journal ▪ Écouter les reportages sur l'élection à la radio ▪ Lire des renseignements sur le taux de participation publiés dans un journal ▪ Exprimer sa satisfaction ou son mécontentement à la suite des résultats d'une élection ▪ Écrire une lettre d'opinion sur les résultats ▪ Annoncer et inviter ses amis à une réunion pour contester les résultats d'une élection ▪ Échanger sur les moyens à prendre pour contester les résultats ▪ Écrire une lettre à une instance politique pour lui rappeler sa promesse électorale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fait versus opinion ▪ Registres de la langue (courant et soutenu) ▪ Organisation d'un texte ▪ Plan du texte (p. ex., introduction, développement, conclusion) ▪ Organismes textuels (p. ex., en paragraphes, parties, titres et sous-titres, changement de caractères, disposition sur la page) 		
<p>Se positionner relativement aux faits et aux événements pré- ou postélectoraux:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dénoncer les faits et gestes violents de groupes extrémistes ▪ Soutenir les positions progressistes ▪ S'opposer aux slogans haineux ▪ Examiner les conséquences des résultats éventuels d'une élection ▪ Interpréter les résultats effectifs en fonction du taux de participation ▪ Participer au mouvement de contestation en cas de fraude électorale ▪ Exiger le respect des promesses électorales ▪ Soupeser les espoirs suscités par un nouveau gouvernement 				

Tableau 7.3

MATRICE D'UN ASCAR DE L'EXERCICE DE DROIT DE VOTE ADAPTÉE À UN COURS DE MATHÉMATIQUES

ACTIONS GLOBALES REGROUPÉES EN CATÉGORIES	ACTIONS MATHÉMATIQUES	CONNAISSANCES	ATTITUDES	RESSOURCES
<p>Se construire une opinion sur les candidats ou les partis en lice:</p> <ul style="list-style-type: none"> Confronter son point de vue à ceux de ses amis Écouter les débats télévisés Assister à des assemblées d'information dans son quartier Interroger un candidat sur une question particulière Examiner les résultats des sondages Analyser le programme d'un parti S'informer par les divers médias sur les événements Prendre en compte les pour et les contre d'une promesse électorale Estimer l'expérience d'un candidat Comparer le leadership d'un candidat Contraster les positions des candidats sur un sujet 	<ul style="list-style-type: none"> Interpréter les informations financières données verbalement par les candidats Interpréter les informations financières dans les programmes de divers partis Anticiper les retombées économiques de certaines promesses électorales Vérifier le réalisme de certaines promesses électorales Évaluer le coût de certaines promesses électorales Repérer les données importantes dans un sondage préélectoral Calculer l'écart entre les prédictions des divers partis Produire un sondage sur les intentions de votes des élèves de son centre Analyser le pourcentage de dépenses dans les diverses sphères sociales (santé, éducation, service de la dette, etc.) Produire un tableau comparatif des ressemblances et différences des partis Analyser la structure gouvernementale (municipale, provinciale et fédérale) Anticiper les retombées économiques de certaines promesses électorales 	<p>Arithmétique:</p> <ul style="list-style-type: none"> Système monétaire canadien Vocabulaire courant lié aux concepts financiers (revenus et dépenses, impôt, dette, intérêt, budget, bilan, etc.) Approximation mentale de résultats d'opérations ou de suites d'opérations Calculs avec les quatre opérations Sur les nombres rationnels Comparaison de nombres rationnels Traduction de relations par des modèles arithmétiques à l'aide de nombres rationnels Relations de proportionnalité et taux <p>Ensemble:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relations d'appartenance, d'inclusion et d'exclusion Classement d'éléments à l'aide d'ensembles et de sous-ensembles Description d'ensembles et de sous-ensembles à l'aide de mots 	<ul style="list-style-type: none"> Objectivité Sens critique et éthique Rigueur Ouverture aux points de vue des autres Respect des opinions des autres <p>Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Groupes populaires et communautaires Partis politiques Organismes publics et parapublics Bibliothèques 	<p>Matérielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> Programmes politiques Presse écrite et électronique Publications gouvernementales Internet Tableur
<p>Défendre la démocratie pendant les élections: (cette catégorie d'actions étant peu concernée par un cours de mathématiques, les actions spécifiques ne sont pas énoncées)</p>				

Tableau 7.3

MATRICE D'UN ASCAR DE L'EXERCICE DE DROIT DE VOTE ADAPTÉE À UN COURS DE MATHÉMATIQUES (suite)

ACTIONS GLOBALES REGROUPÉES EN CATÉGORIES	ACTIONS MATHÉMATIQUES	CONNAISSANCES	ATTITUDES	RESSOURCES
<p>Se positionner relativement aux faits et aux événements pré- ou postélectoraux:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dénoncer les faits et gestes violents de groupes extrémistes ▪ Soutenir les positions progressistes ▪ S'opposer aux slogans haineux ▪ Examiner les conséquences des résultats éventuels d'une élection ▪ Interpréter les résultats effectifs en fonction du taux de participation ▪ Participer au mouvement de contestation en cas de fraude électorale ▪ Exiger le respect des promesses électorales ▪ Soupeser les espoirs suscités par un nouveau gouvernement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer les taux de participation à l'élection ▪ Interpréter le taux d'abstention et de votes annulés ▪ Classer les taux de participation par groupes d'âges, par ethnies ou par classes sociales ▪ Calculer le pourcentage de votes par parti ▪ Calculer les pourcentages de comtés par parti ▪ Prévoir les conséquences des décisions du parti vainqueur sur sa propre situation financière 	<p>Statistique:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture de représentations statistiques ▪ Détermination de la probabilité fréquentielle ▪ Réalisation d'une collecte de données ▪ Construction de tableaux ▪ Représentation graphique de distributions statistiques ▪ Sources de biais ▪ Méthodes d'échantillonnage ▪ Détermination d'un échantillon représentatif ou d'une population 		

La matrice de l'ASCAR global de l'exercice du droit de vote (tableau 7.1) se trouve ainsi à intégrer les matrices des ASCAR spécifiques en langues (tableau 7.2) et en mathématiques (tableau 7.3). Il est alors possible de planifier aussi bien des scénarios d'apprentissage séparés (intra-programmes) que des scénarios d'apprentissage inter-programmes. Mais dans les deux cas, l'ASCAR global permet d'intégrer, jusqu'à un certain point au moins, les composantes ASCAR développées dans chacun des programmes d'études. Ainsi, dans le cas d'une planification commune des enseignants – donc d'une planification inter-programmes qui correspond traditionnellement à une approche interdisciplinaire –, il est évident que toutes les composantes ASCAR s'intègrent dans l'expérience que développe l'apprenant relativement, dans notre exemple, à l'exercice du droit de vote. Il en va pareillement dans le cas de planifications intra-programmes : en effet, chaque planification intra-programme (mathématiques, langues, etc.) contribue au développement d'un agir compétent dans l'exercice du droit de vote et c'est le développement de cet agir qui permet d'intégrer tout ce qui est construit par l'apprenant d'un programme d'études à l'autre. En d'autres mots, la construction d'un ASCAR global a l'avantage de faciliter la planification aussi bien que l'intégration de tout ce qui est développé par un apprenant relativement à l'exercice du droit de vote.

Dans les limites de ce chapitre, un seul scénario d'apprentissage est élaboré : il s'agit d'un scénario d'apprentissage des mathématiques situées dans l'exercice du droit de vote construit à l'aide du tableau 7.3. Le scénario d'apprentissage se limite à la catégorie de connaissances « Statistique ». D'autres scénarios pourraient éventuellement être élaborés pour les catégories de connaissances « Arithmétique » et « Ensemble ». Cela démontre qu'un ASCAR peut intégrer une variété assez large de connaissances mathématiques, en plus d'intégrer une grande variété de connaissances relevant d'autres matières scolaires.

Il est opportun ici de rappeler une précision présentée au chapitre 1 : la distinction qui est faite dans cet ouvrage entre un scénario d'apprentissage et une situation d'apprentissage. Un scénario d'apprentissage renvoie à la planification d'une séquence d'activités d'apprentissage tandis qu'une situation d'apprentissage concerne la mise en place effective de ces activités en salle de classe. On peut supposer qu'une situation d'apprentissage se déroule rarement tel que le scénario planifié. Alors que le scénario peut demeurer relativement stable d'un groupe-classe à l'autre, les situations d'apprentissage varient car elles sont ajustées aux caractéristiques particulières du groupe-cours. Généralement, les bons enseignants adaptent leur scénario aux caractéristiques de la clientèle et au déroulement circonstanciel des activités d'apprentissage en salle de classe : c'est ainsi que le scénario devient une situation d'apprentissage.

Des exemples de situations d'exercice du droit de vote

■ Que vaut un vote pour un candidat perdant?

Situation 1

Gilles est un souverainiste convaincu. Mais il a perdu confiance dans le Parti québécois qui, selon lui, s'est tourné vers une politique de droite. Il commence aussi à douter de la possibilité du Québec de réaliser un jour la souveraineté. En effet, selon les médias, les appuis à la souveraineté diminuent ces derniers mois. Gilles ne comprend rien aux sondages auxquels se réfèrent les médias sur ce sujet, mais il voudrait voter pour un parti qui représente mieux ses idéaux. Il songe à voter pour un candidat du Parti solidaire, mais il semble que celui-ci tire de l'arrière dans les sondages de sa circonscription. Ces sondages sont-ils justes? Son candidat a-t-il tout de même des chances de revenir de l'arrière? Que faire? Voter tout de même pour son candidat même si ses chances sont minces ou voter pour un autre parti? Que vaut un vote pour un candidat perdant?

■ Mon entourage contredit les sondages

Situation 2

Thérèse n'y comprend plus rien. Dans son entourage, à peu près tout le monde dit voter pour le Parti libéral. Pourtant les médias affirment que ce parti a des difficultés dans sa circonscription. Y aurait-il des tricheries dans les sondages? Faut-il se fier aux sondages? Comment s'y prennent les sondeurs pour arriver à des résultats semblables?

■ Mon parti a perdu même s'il était donné gagnant

Situation 3

Théophile n'en revient pas encore! Son parti a perdu les élections. Pourtant, les journaux le mettaient en avance. Selon les sondages, disaient-ils. Que valent alors les sondages réalisés jour après jour? Il faut dire que Théophile s'était abstenu d'aller voter: il était certain que son parti allait gagner. Un de ses amis avait fait pareil. Mais est-ce que ces deux votes de plus auraient changé quelque chose? se demande Théophile. Après tout, son candidat a perdu par 25 voix.

■ On sait d'avance qui va gagner

Situation 4

Anne vote rarement, peu importe l'élection (fédérale, provinciale, municipale ou autre). Qu'est-ce que cela donne de voter? se dit-elle. La plupart du temps, on sait d'avance qui va gagner. Et puis, avec toutes ces histoires de corruption, comment faire confiance aux politiciens? C'est de la magouille. Et plus ça change plus, c'est pareil! Cette élection-ci, elle ne votera pas non plus. Une de ses copines lui a dit qu'il valait mieux annuler son vote que de ne pas exercer son droit de vote: un grand nombre de vote annulés, c'est significatif, lui explique-t-elle. Anne ne sait pas quoi en penser elle-même.

■ Poulx des électeurs difficile à cerner*Situation 5*

Jean est syndiqué dans une manufacture de vêtements. La plupart des employés sont des immigrés peu scolarisés et les salaires sont à peine plus élevés que le salaire minimum établi par la loi. Un de ses copains, Greco, veut se présenter à la présidence du syndicat et lui a demandé de l'appuyer et de l'aider dans sa campagne s'il est disponible. Jean accepte. Greco lui demande de prendre le pouls parmi les membres du syndicat pour savoir quelles sont ses chances de remporter les élections. Jean fait sa petite enquête : il demande au hasard à quelques confrères de travail ce qu'ils pensent de la candidature de Greco. Certains ne le lui répondent pas, d'autres se montrent hésitants, d'autres affichent leur préférence à un autre candidat et, enfin, plusieurs semblent vouloir appuyer Greco. Mais Jean ne sait pas comment s'y retrouver dans tout ça.

■ Encore une sollicitation à participer à un sondage*Situation 6*

Margareth a été sollicitée récemment à plusieurs reprises par téléphone pour participer à des sondages de toutes sortes. Elle a parfois refusé de répondre, en particulier sur la question de la position des partis sur l'avortement. Une autre fois, elle a répondu au sondage mais elle s'est mêlée dans ses réponses. Si tous les sondés font comme elle... Elle se demande ce que ça peut bien donner tous ces sondages. De son point de vue, c'est de l'argent dépensé pour rien. Et puis ça mêle le monde plus qu'autre chose. À tout vouloir sonder, pourquoi ne pas faire un sondage sur l'utilité des sondages ? Et ensuite, pourquoi pas un autre sondage sur la pertinence de sonder sur l'utilité des sondages. Et ainsi de suite. Il me semble qu'il y a des élections, cela devrait être suffisant en soi, se dit-elle.

Scénario d'apprentissage en mathématiques : réalisation d'un mini-sondage électoral

Un programme de mathématiques ne peut enrichir et élargir, à lui seul, l'expérience d'une personne qui permette un exercice compétent du droit de vote. Il peut cependant contribuer largement à cet enrichissement et cet élargissement en donnant l'occasion à l'adulte de développer une expérience mathématique dans des situations d'exercice du droit de vote. De plus, l'exercice du droit de vote nécessite le développement d'actions et de connaissances mathématiques relativement diversifiées : elles ne peuvent pas être construites dans un seul scénario d'apprentissage. Par conséquent, le scénario d'apprentissage se limite à la *Réalisation d'un mini-sondage électoral* par les apprenants du cours et se centre sur les connaissances statistiques qui y sont liées. Il est donc entendu que d'autres scénarios d'apprentissage devraient être construits pour développer une expérience mathématique suffisante à un exercice compétent du droit de vote.

Clientèle visée

Le scénario d'apprentissage *Réalisation d'un mini-sondage électoral* développé dans cette section vise une clientèle adulte ayant peu d'expérience des sondages, particulièrement en ce qui concerne les statistiques sur lesquelles se fondent les analyses des résultats des sondages. Le scénario vise donc à une initiation de cette clientèle à l'interprétation et à la production de statistiques. L'habitude de participer aux élections peut être très variable et n'interfère pas vraiment sur le développement de l'expérience mathématique qui est visée par les activités d'apprentissage qui suivent. Dans le renouveau pédagogique québécois, tant au secteur des jeunes qu'au secteur adulte, les actions et les connaissances mathématiques concernées sont prescrites au premier cycle du secondaire (secondaire 1 et 2).

Six activités d'apprentissage

Six activités d'apprentissage sont proposées dans le scénario *Réalisation d'un mini-sondage électoral*:

Activité 1 : Mise en situation

Activité 2 : Exploration d'un sondage

Activité 3 : Interprétation de sondages

Activité 4 : Préviation du résultat d'une élection

Activité 5 : Production d'un questionnaire pour un sondage dans son centre

Activité 6 : Représentation des résultats du sondage

Chacune des six activités d'apprentissage est détaillée ci-dessous.

Rappelons que, dans la perspective de l'expérience située, toute situation d'apprentissage, peu importe le programme – mathématiques ou autre – débute par une mise en situation qui vise à permettre à l'apprenant d'actualiser l'expérience dont il dispose déjà dans des situations semblables et ainsi de s'engager plus facilement dans la situation d'apprentissage. L'expérience est pour ainsi dire un laissez-passer de l'apprenant qui lui permet de transiter d'une situation à l'autre et d'y progresser. En effet, tout apprentissage nouveau ne peut que démarrer par l'actualisation de l'expérience déjà acquise par l'apprenant. La mise en situation permet aussi à l'enseignant de trouver des éléments de réponses au questionnement suivant : *Quelle est l'expérience des apprenants de ma classe dans l'exercice d'un droit de vote? Plus particulièrement, quelle est leur expérience des sondages d'élection? De quelles actions mathématiques les apprenants du groupe-classe sont-ils déjà capables? Que savent-ils à propos d'un processus électoral et des sondages qui y ont cours? Comment s'y prennent-ils pour se construire une opinion sur les partis et les candidats? Sur quelle base s'y prennent-ils pour ce faire?*

La mise en situation est capitale parce que l'expérience se renouvelle et se développe en s'actualisant dans des activités et des situations nouvelles dans lesquelles elle doit nécessairement se transformer minimalement. Cette

actualisation permet à l'apprenant de se situer par rapport aux problématiques d'exercice de droit de vote. Les problématiques soulevées peuvent être de nature mathématique ou autre. On vise une mise en situation dans sa totalité. Autrement, elle serait une mise en situation « disciplinaire » et donc réductrice.

Activité 1 : Mise en situation

La première activité d'apprentissage, « Mise en situation », vise à permettre à l'adulte d'actualiser son expérience dans l'exercice du droit de vote et du processus électoral. Pour sa part, l'enseignant peut prendre le pouls de son groupe en ce qui concerne cette expérience.

Tableau 7.4

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « MISE EN SITUATION » ET APPRENTISSAGES VISÉS EN MATHÉMATIQUES

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS
<p>Option 1 : Partage d'expérience sur les élections</p> <p>En grand groupe ou en petits groupes, les adultes font part de leur expérience des périodes électorales et de l'exercice du droit de vote. Ils s'expriment notamment sur :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la façon dont ils s'y prennent pour se construire une opinion à propos des candidats et des partis; 2. leur réaction habituelle aux sondages d'opinion durant des campagnes électorales; 3. leur participation éventuelle à des sondages; 4. leur prise de position relativement aux situations (faits et événements) qui se déroulent pendant ou à la suite d'une campagne électorale, etc. 	<p>L'activité de mise en situation ne vise pas des apprentissages explicites, mathématiques ou autres. L'objectif est plutôt de permettre aux apprenants d'actualiser leur expérience dans la situation d'apprentissage. L'actualisation de l'expérience concerne toutes les composantes ASCAR :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actions : expression et échange de points de vue sur les expériences de chacun du droit de vote. ▪ Situations : celles qu'ils ont vécues durant les périodes électorales. ▪ Connaissances : ce qu'ils savent en regard de l'exercice du droit de vote. ▪ Attitudes : à l'égard des élections, des partis politiques, des faits et événements se produisant durant une campagne électorale ou postélectorale. ▪ Ressources : les ressources matérielles et sociales sur lesquelles ils s'appuient pour exercer leur droit de vote. <p>Cette activité permet, pour ainsi dire, de mettre la table, pour passer du scénario d'apprentissage (planification) à la situation d'apprentissage (elle est vécue). Cela permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aux apprenants de s'engager dans la situation, de comprendre le contexte dans lequel se situent les apprentissages qu'ils vont réaliser et; ▪ à l'enseignant de prendre le pouls de l'ASCAR de son groupe-classe relatif au droit de vote et d'ajuster sa planification en conséquence ainsi qu'en tenant compte du contexte particulier dans lequel se dérouleront les apprentissages (groupe homogène ou multi-niveaux, horaire variable, etc.).
<p>Option 2 : Introspection sur son expérience des élections</p> <p>Individuellement, l'adulte prend connaissance d'un article portant sur les élections et les taux de participation. Il répond à un petit questionnaire sur ses habitudes lors d'une élection. Les questions l'amènent à réfléchir sur ce qu'il sait, ce qu'il fait et comment il se sent lors d'élection.</p> <p>Les exemples de descriptions de situations d'exercice du droit de vote (présentées précédemment) peuvent servir ici et les apprenants peuvent éventuellement décrire¹ verbalement leurs propres situations.</p> <p>Cette activité ne prend que quelques minutes : 15 à 30 minutes maximum.</p>	

1. Dans un cours de langue, la description des situations vécues par les apprenants peut aussi se faire par écrit.

Activité 2: Exploration d'un sondage

Tableau 7.5

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « EXPLORATION D'UN SONDAGE » ET APPRENTISSAGES VISÉS

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS
<p>Option 1: Discussion sur un sondage récent</p> <p>En grand groupe ou en petits groupes, les adultes échangent leurs points de vue sur un sondage récent en lien avec une élection imminente ou en cours. L'enseignant gère la discussion et écrit au tableau les mots clés ou les expressions pertinentes utilisés pendant la discussion.</p> <p>S'il n'y a pas d'élection prochaine, la discussion peut porter sur une élection récente. Idéalement, il importe que le sondage utilisé soit d'actualité afin que le contexte électoral suscite un certain intérêt chez les apprenants.</p> <p>Option 2: Discussion sur un sondage passé</p> <p>L'enseignant distribue le résultat d'un ancien sondage. L'enseignant gère la discussion comme dans l'option 1 sauf qu'à la lumière des résultats de l'élection, il est intéressant de faire ressortir l'écart entre le sondage et le résultat réel de l'élection.</p> <p>Option 3: Réflexions individuelles sur un sondage</p> <p>Individuellement, les adultes interprètent les résultats d'un sondage récent ou moins récent selon qu'une élection soit imminente ou pas. Ils font ressortir ce qu'ils en comprennent et ce qu'ils peuvent en déduire. Un dictionnaire est à leur portée afin qu'ils puissent s'y référer s'ils ont de la difficulté avec certains termes. Ils sont invités à essayer de faire ressortir des sources de biais et les autres facteurs qui pourraient influencer les résultats du sondage.</p> <p>Les mêmes sondages qu'aux options 1 et 2 peuvent servir pour cette activité qui diffère surtout des premières par le caractère individuel de la réflexion.</p>	<p>Note: pour les deux premières options, les apprentissages visés sont les mêmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actions: les adultes manifestent des progrès dans l'analyse collective d'un sondage ainsi que du progrès individuel dans l'expression de son point de vue dans le cadre d'une discussion portant sur un sondage. ▪ Situation: meilleure saisie des faits et événements (ceux traités dans le sondage) de la campagne électorale en cours ou récente. ▪ Connaissances: durant la discussion, les adultes se familiarisent avec un type de texte propre aux sondages électoraux, construisent et partagent le langage mathématique qu'on y trouve ainsi que le vocabulaire particulier qui y est associé (sources de biais, majorité, écart, etc.). ▪ Attitudes: écoute des autres, respect du point de vue des autres, sens critique. ▪ Ressources: progression dans l'utilisation des ressources matérielles (sondage d'un journal) et sociales (pairs et l'enseignant) sur lesquelles s'appuient les adultes. <p>Grâce à ces apprentissages, les adultes peuvent aussi partager leurs opinions ou convictions politiques. Ainsi, ils progressent dans le développement d'une expérience mathématique et politique par l'intermédiaire des sondages portant sur une élection en cours ou récente. Cette expérience leur permet de communiquer avec des termes appropriés et de progresser dans le développement d'une attitude critique vis-à-vis d'un processus électoral. Ils peuvent aussi nuancer, conforter ou développer leurs opinions politiques.</p> <p>Note importante: Les apprentissages visés dans l'option 3 sont les mêmes que ceux des options 1 et 2, sauf que les progrès risquent d'être plus réduits à cause de l'absence des interactions avec les pairs et des progrès sous-jacents à ces interactions. Cependant, des interactions avec l'enseignant peuvent combler en partie l'absence d'interaction avec les pairs.</p>

Activité 3: Interprétation de sondages

La troisième activité d'apprentissage, « Interprétation de sondages », permet aux adultes d'aller plus loin dans leur analyse des sondages. Cette activité permet de construire des connaissances plus « pointues » en lien avec les sondages et de développer des actions plus affinées d'analyse et d'interprétation des sondages de tous genres.

Tableau 7.6

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « INTERPRÉTATION DE SONDAGES » ET APPRENTISSAGES VISÉS

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS
<p>Option 1: Analyse d'un autre sondage sur l'élection</p> <p>En grand groupe¹, en petits groupes ou même individuellement, les adultes prennent connaissance d'un deuxième sondage portant sur la même élection. Le sondage provient d'une autre source et a été recueilli à une autre date.</p> <p>Ils s'engagent dans cette analyse en mettant à profit les composantes ASCAR développées – notamment les actions et les connaissances, mais aussi les ressources, telles les ressources matérielles utilisées, les notes et les ressources sociales (pairs) – dans les deux premières activités.</p> <p>Les apprenants peuvent comparer les deux sondages afin d'en relever les similitudes et les différences tant dans les résultats que dans la forme. Les apprenants sont invités à résumer les caractéristiques d'un sondage; les qualités et les défauts du sondage doivent être mis en évidence.</p>	<p>Si les conditions le permettent, la discussion sera favorisée. (Note: La discussion en petits groupes laisse plus d'occasions à chaque adulte de s'exprimer.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actions: les adultes développent des actions d'analyse et d'interprétation de divers mode de représentation statistique. ▪ Situations: les sondages permettent aux adultes de mieux cerner la situation politique dans laquelle ils se trouvent en tant qu'électeurs. Les adultes sont mieux outillés pour faire face aux situations (p. ex., son indécision quant au candidat à appuyer) et les événements politiques (p. ex., mouvement organisé pour contrer la position politique d'un parti sur un sujet tel que l'avortement) qui surviennent pendant un processus électoral. ▪ Connaissances: les adultes apprennent les caractéristiques de divers modes de représentation statistique tels les diagrammes circulaires, à bandes, à lignes brisées et les pictogrammes. Ils enrichissent aussi leur vocabulaire relatif aux sondages (sources de biais, majorité, écart, etc.).
<p>Option 2: Analyse des éléments d'un sondage</p> <p>En grand groupe, en petits groupes ou même individuellement, les adultes se familiarisent avec les différents éléments d'un sondage (questionnaire, échantillon sondé et mode de représentation).</p> <p>Dans ce processus de familiarisation, ils actualisent les composantes ASCAR (comme dans l'option 1) en s'engageant dans l'analyse d'un ou deux autres sondages en lien avec des élections. Afin d'étendre encore plus la portée des composantes ASCAR déjà développées par l'adulte et de les rendre plus adaptatives, un dernier sondage sur un sujet très différent peut être analysé. Ce sondage pourrait porter, par exemple, sur les accommodements raisonnables ou sur les chances du club de hockey Canadien dans les séries de la coupe Stanley.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attitude: les apprenants développent une attitude critique vis-à-vis des sondages. ▪ Ressources: les adultes apprennent à utiliser les sondages comme ressources pour se construire une opinion et prendre position (quel parti et quel candidat appuyer). Les pairs (ressources sociales) leur permettent de confronter leurs opinions, de les consolider ou de les modifier. <p>Ainsi, les apprenants progressent dans le développement des composantes ASCAR de l'expérience relativement à l'analyse de diverses représentations statistiques présentées dans les journaux et revues.</p>

1. Lorsqu'il y aura une différence au point de vue apprentissage mathématique, le travail individuel sera abordé dans une autre option (dans le cas où le groupe-cours est constitué d'adultes de différents niveaux, une option de travail individuel peut être offerte).

Activité 4: Préviation du résultat d'une élection

La quatrième activité d'apprentissage, «Préviation du résultat d'une élection», est directement liée aux deux activités précédentes et permet de mettre le point final sur l'utilité et aussi les limites des sondages. À quel point peut-on s'y fier? Qu'est-ce qui peut changer les résultats de l'élection par rapport aux prévisions des sondages?

Tableau 7.7

**DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ «PRÉVISION DU RÉSULTAT D'UNE ÉLECTION»
ET APPRENTISSAGES VISÉS**

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS
<p>En grand groupe ou en petits groupes, les adultes discutent sur les chances que les sondages vus précédemment soient fidèles aux résultats de l'élection. Ils font ressortir les facteurs pouvant interférer sur les résultats.</p> <p>Dans le cas où le travail en groupe(s) se révèle impossible, l'adulte peut faire le travail seul. Il devra comparer ses résultats avec ceux fournis par l'enseignant et discuter avec lui de ses observations.</p> <p>De plus, les adultes font les calculs nécessaires afin de prédire le parti ou le candidat vainqueur, le nombre de sièges par parti, etc.</p> <p>Si plus d'un sondage a été abordé pour une même élection, les adultes peuvent comparer les résultats potentiels selon les sondages. Si l'élection est passée, les adultes peuvent comparer les prévisions statistiques avec les résultats réels.</p> <p>Ces résultats sont disponibles dans certains journaux ou sur Internet. L'enseignant en profite pour faire remarquer que la représentation de ces résultats est similaire avec ceux d'un sondage bien qu'ici il s'agisse plus d'un recensement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actions: les adultes progressent dans leurs actions d'analyse et d'interprétation des sondages en y ajoutant des actions de vérification de la fidélité des sondages à prédire les résultats de l'élection à partir de données statistiques. Ils peuvent commencer aussi à se servir de leurs analyses et interprétations pour construire leurs opinions et faire leurs choix. ▪ Situations: la situation des sondages versus la situation à la suite de l'élection peut être traitée en termes de sondage: distinction entre le portrait de la situation établi au départ par un sondage non identique à la situation réelle découlant des résultats de l'élection. ▪ Connaissances: les apprenants construisent des connaissances relatives à la probabilité fréquentielle (ou expérimentielle) permettant de faire des liens entre les statistiques et les probabilités. La grande différence qui existe entre les sondages et les résultats réels d'une élection permet aux adultes de prendre conscience que les données statistiques sont très approximatives et intimement liées à un contexte précis (date et situation politique au moment du sondage). ▪ Attitude: les adultes développent leur esprit critique face aux sondages. ▪ Ressources: les adultes apprennent à mieux utiliser les sondages pour se construire un portrait probabiliste de la situation, c'est-à-dire de la position de chacun des partis.

Activité 5: Production d'un questionnaire pour un sondage dans son centre

Les deux activités qui suivent visent à initier les adultes à la collecte de données et à leur publication à l'aide de modes de représentation statistique. Ces activités, bien que rarement faites par les adultes de ce niveau dans leur vie, permettront de parfaire leur compréhension des processus qui mènent aux statistiques et de développer leur sens éthique. La réalisation d'un sondage permet de faire prendre conscience du rôle et de l'influence que peuvent avoir les sondeurs sur les résultats.

Tableau 7.8

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ « PRODUCTION D'UN QUESTIONNAIRE POUR UN SONDAGE DANS SON CENTRE » ET APPRENTISSAGES VISÉS

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS
<p>En équipe de deux, les adultes proposent des questions en vue de réaliser un sondage sur une élection imminente. S'il n'y a pas d'élection imminente, le sondage peut porter sur le taux d'adhésion aux divers partis ou candidats.</p> <p>Tant dans le choix des questions et leur formulation que dans la façon de collecter les données, les adultes s'efforcent de minimiser les sources de biais. L'échantillon doit être représentatif de la population du centre de formation et doit être suffisamment détaillé pour permettre une analyse des résultats en fonction de caractéristiques des personnes sondées (sexe, ethnie et âge).</p> <p>Les adultes proposent diverses versions de questions. Ils discutent afin de déterminer lesquelles sont les plus appropriées et exemptes de sources de biais.</p>	<p>Actions: les adultes apprennent à construire des items d'un questionnaire pour sonder les intentions de vote dans leur centre de formation. Ce faisant, ils apprennent des actions mathématiques telles que détecter les sources de biais dans leurs questions, déterminer un échantillon représentatif (quantité de personnes sondées par groupe proportionnelle à la quantité présente dans le centre), passer le questionnaire et collecter les données.</p> <p>Situation: les intentions de vote des personnes du centre (clientèle et membres du personnel). Au départ, elle n'est pas claire, car les adultes ne peuvent que se fier à leur intuition. Le fait de construire un questionnaire les engage dans un processus visant à obtenir un portrait plus clair de la situation.</p> <p>Connaissances: cette activité permet aux adultes d'intégrer des apprentissages en langues et en mathématiques. La formulation de questions claires et univoques étant un critère essentiel de la qualité d'un sondage, les adultes actualiseront et développeront aussi leurs connaissances en langue. Ils apprennent des notions telles les sources de biais dans leurs sondages et échantillon représentatif des divers groupes de personnes (échantillon stratifié), méthode de collecte des données, les pourcentages.</p> <p>Attitude: attitude rigoureuse et éthique dans la façon de collecter les données du sondage anonyme. Les adultes deviennent aussi plus critiques face aux sondages et aux sondeurs.</p> <p>Ressources: les questionnaires deviennent des ressources pour sonder les électeurs du centre. Les électeurs faisant partie de l'échantillon deviennent des ressources sociales pour réaliser le sondage.</p>

Activité 6: Représentation des résultats du sondage

La sixième et dernière activité de cette situation d'apprentissage consiste à représenter les résultats du sondage. En choisissant le mode de représentation, les adultes apprendront les éléments constitutifs de ce type d'organisation des résultats. Ils réaliseront que le choix du mode de représentation peut influencer la perception des résultats d'un sondage.

Tableau 7.9

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ «REPRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU SONDRAGE» ET APPRENTISSAGES VISÉS

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	APPRENTISSAGES VISÉS
<p>Individuellement, les adultes choisissent un mode de représentation approprié pour leur sondage. Les choix judicieux peuvent être nombreux, mais ils peuvent faire valider leur choix par l'enseignant.</p> <p>En fonction des choix des adultes, l'enseignant leur fournit des explications sur la démarche à suivre pour construire leurs diagrammes. Il pourra au besoin vérifier que les adultes respectent les conventions mathématiques et que leurs diagrammes sont bien construits.</p> <p>Les adultes d'une même équipe lors de l'activité précédente peuvent comparer leurs représentations. Si le choix du mode diffère, la comparaison sera d'autant plus enrichissante qu'elle initiera une discussion sur les avantages et inconvénients d'un mode de représentation par rapport à l'autre.</p> <p>Si le contexte d'apprentissage le permet, il serait intéressant que les adultes viennent présenter leurs résultats respectifs à l'ensemble des apprenants. En équipe de deux, la présentation des divers modes de représentation fera ressortir les avantages et les inconvénients des modes les plus couramment utilisés.</p>	<p>Actions: des progrès sont attendus dans les actions de traitement des données recueillies par les questionnaires: choix d'un mode de représentation, construction de diagrammes, interprétation des représentations statistiques (diagrammes), comparaison des représentations de chacun et présentation des résultats en classe.</p> <p>Situation: les adultes passent d'une situation intuitive quant aux positions des partis en termes d'intentions de vote à une situation représentée graphiquement mais qu'ils ne doivent pas confondre avec la situation réelle.</p> <p>Connaissances: les adultes progressent dans la construction de connaissances concernant la structure d'un mode de représentation statistique (titre, sous-titre, légende, axe, graduation etc.), divers diagrammes statistiques couramment utilisés ainsi que les avantages et les inconvénients que chacun d'eux présentent. Les adultes prennent aussi conscience que les diagrammes donnent une vue d'ensemble de la situation rapidement, mais d'une façon peu précise. En effet, les données préalablement compilées dans les tableaux permettent d'avoir des informations précises, mais celles-ci sont difficiles à consulter puisqu'elles ne sont pas organisées visuellement.</p> <p>Attitudes: les adultes développent dans leur travail un esprit en quête de rigueur et d'objectivité ainsi qu'une attitude éthique.</p>

Tableau 7.10

SYNTHÈSE DES APPRENTISSAGES VISÉS DANS LE SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE RÉALISATION D'UN MINI-SONDAGE ÉLECTORAL

ASCAR	LES APPRENTISSAGES VISÉS
Actions globales	La situation d'apprentissage contribue à permettre aux adultes de progresser dans les deux catégories d'actions globales de la matrice de l'ASCAR d'un exercice de droit de vote, soit: 1) se construire une opinion sur les candidats ou les partis en lice; et 2) se positionner relativement aux faits et aux événements qui surviennent durant un processus électoral.
Actions mathématiques	Les adultes apprennent à produire un questionnaire dans le contexte d'une campagne électorale, à utiliser ce questionnaire pour sonder les électeurs de leur centre de formation, à collecter les données, à produire des représentations graphiques sur la base des réponses au questionnaire, à interpréter ces représentations et à les présenter en salle de classe.
Situations	Les situations qui se déroulent durant une campagne électorale sont complexes et difficiles à cerner. Les adultes apprennent à mieux y faire face sous l'éclairage d'une interprétation objective des résultats de sondages. Ils peuvent ainsi mieux apprendre de leurs propres situations vécues en tant qu'électeurs (incertitude quant au parti et aux candidats à appuyer; doute sur un choix déjà fait, etc.). Bref, leurs situations d'électeurs se sont transformées et cela permet de faire des choix plus éclairés.
Connaissances	Les adultes construisent un langage mathématique et autre (langue, etc.) relatif aux élections et aux sondages en particulier. Ce langage s'appuie sur une diversité de connaissances mathématiques dont la signification se situe dans un contexte d'élection. Les principales connaissances concernent: le type de texte propre aux sondages et le vocabulaire qui y est associé (sources de biais, majorité, écart, etc.). Ils construisent des connaissances relatives aux caractéristiques de divers modes de représentation statistique tels les diagrammes circulaires, à bandes, à lignes brisées et les pictogrammes. Ils construisent des connaissances relatives à la probabilité fréquentielle (ou expérimentale) permettant de faire des liens entre les statistiques et les probabilités. Ils prennent conscience de l'ancrage situationnel des résultats de sondage et les différences entre les résultats des sondages et les résultats réels d'une élection. Ils apprennent aussi les critères de clarté et d'univocité dans un questionnaire ainsi que les notions d'échantillon stratifié et de pourcentage. Enfin, ils apprennent la méthode de collecte des données.
Attitudes	Les adultes progressent dans le développement de plusieurs attitudes, notamment des attitudes mathématiques (rigueur, objectivité) et d'autres attitudes (critique, éthique, écoute et respect des points de vue des autres).
Ressources	Pour les adultes, les sondages deviennent de véritables ressources pour suivre un processus électoral et exercer un droit de vote de façon plus éclairé. L'adulte peut aussi avoir appris à utiliser de nouvelles ressources comme logiciel, ordinateur, etc. Les adultes deviennent des ressources réciproques à partir du moment où, au terme de la situation d'apprentissage, ils peuvent échanger des points de vue éclairés.

Évaluation des apprentissages: quelques principes

Quelques principes d'évaluation ont déjà été présentés au chapitre 5 à propos de la langue. Ils sont repris ici et adaptés au programme de mathématique.

C'est la situation d'apprentissage qui est évaluée et non pas sa planification, c'est-à-dire le scénario d'apprentissage. Cependant, l'évaluation aussi est planifiée. Les outils d'évaluation planifiés font donc partis du scénario d'apprentissage.

Toutes les composantes ASCAR peuvent être évaluées pour des fins pédagogiques.

Dans la perspective d'une expérience située, quels sont les objets de l'évaluation? Ce sont les composantes ASCAR de l'expérience. Toutes les composantes ASCAR interviennent et évoluent dans la réalisation d'un sondage: elles peuvent être évaluées, pour des fins pédagogiques, à divers moments du processus d'apprentissage. C'est ce que montrent les outils d'évaluation élaborés dans ce chapitre: ces outils sont présentés à la prochaine section.

Toutes les composantes de l'ASCAR n'ont pas à être évaluées pour fin de sanction. D'ailleurs, les « objets » à évaluer dépendent des prescrits d'un programme d'études. Traditionnellement, ce qui est prescrit le plus souvent comme objet d'évaluation dans un programme de mathématiques sont les actions mathématiques réduites à des opérations mathématiques décontextualisées et les

Toutes les composantes ASCAR n'ont pas à être évaluées pour fin de sanction.

connaissances mathématiques, elles aussi réduites à des savoirs mathématiques décontextualisés. Mais dans la perspective de l'expérience située, ce sont les actions et les connaissances mathématiques situées qui sont évaluées: dans le scénario d'apprentissage développé dans le présent chapitre, elles sont situées dans le contexte des sondages électoraux et de l'exercice du droit de vote. Dans une certaine mesure, l'évaluation de ces deux composantes ASCAR peut suffire pour fin de sanction, car leur développement se répercute nécessairement sur les trois autres composantes ASCAR: ainsi, si je peux mieux agir et que je m'y connais mieux en sondages, je suis aussi plus en mesure de me situer, d'adopter une attitude plus critique, rigoureuse et objective et d'utiliser les ressources matérielles et sociales disponibles. Cependant, pour des fins pédagogiques, les outils d'évaluation peuvent prendre en compte toutes les composantes ASCAR.

Ci-dessous, quelques principes sont présentés pour l'évaluation de chacune des composantes ASCAR. Une distinction est également apportée entre action mathématique et connaissance mathématique.

Actions globales

L'évaluation des actions globales est souhaitable mais non obligatoire pour fin de sanction.

Dans la perspective de l'expérience située, un scénario d'apprentissage mathématique vise nécessairement à enrichir et à élargir l'expérience globale de l'adulte dans l'exercice du droit de vote et, en particulier les deux catégories d'actions : 1) se construire une opinion sur les candidats ou les partis en lice, et 2) se positionner relativement aux faits et aux événements pré- ou postélectorales (voir tableau 7.3). Il est souhaitable, mais non obligatoire, qu'au moins un outil d'évaluation concerne les actions globales qui représentent l'expérience située dans le contexte de l'exercice du droit de vote. Rappelons que le scénario d'apprentissage élaboré ici se limite à la réalisation d'un mini-sondage dans un centre de formation et ne représente que partiellement l'exercice du droit de vote.

Actions mathématiques

Les actions mathématiques doivent être évaluées pour fin de sanction.

Dans un programme de mathématiques, les actions mathématiques sont les plus révélatrices de l'agir compétent dans l'exercice d'une activité située – ici l'exercice du droit de vote – et leur évaluation est incontournable. En effet, l'agir compétent renvoie avant tout à l'action qui est au cœur du système ASCAR. Mais l'agir compétent ne pourrait se développer sans les autres composantes ASCAR puisque celles-ci forment un tout, voire un système unique. La définition de l'agir compétent fournie au chapitre 1 fait bien ressortir l'importance de l'action : *l'agir compétent dans l'exercice du droit de vote se définit comme un système d'actions guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé de ressources sociales*. Dans le cadre du scénario d'apprentissage élaboré dans ce chapitre, les actions et les connaissances à être évaluées sont avant tout d'ordre mathématique, bien que les actions globales puissent aussi être évaluées. La définition de l'agir compétent met l'accent sur la composante *action* et s'il n'y avait qu'une seule composante ASCAR à évaluer pour fin de sanction pour diverses raisons (économie de temps, faisabilité, etc.), ce serait la composante « actions mathématiques » décrites au tableau 7.3.

Notons également que les opérations mathématiques se distinguent des actions mathématiques : les premières sont définies dans un cadre purement mathématique et les secondes dans le cadre de l'exercice d'une activité située dans la vie quotidienne. Dans le premier cas, le but se limite à exercer une opération pour elle-même et hors de tout contexte autre que mathématique. Dans le second cas, celui de l'action, l'intention ou le but est d'exercer efficacement des activités situées telles qu'un partage d'addition au restaurant, une estimation

du prix du loyer en fonction de ses revenus, un calcul des données d'un sondage, etc. Dans la perspective de l'expérience située, c'est la qualité de l'action et ses résultats ou produits qui font l'objet d'une évaluation. En d'autres mots, strictement évaluer la réussite d'opérations mathématiques ou même leur compréhension décontextualisée n'est pas indicatif de l'action mathématique située.

Situation

Sous l'effet du développement de l'action, un adulte se situe mieux et cela peut faire l'objet d'une évaluation.

Le progrès de la situation de l'adulte-électeur faisant face à un processus électoral est l'objet de l'évaluation. Ainsi, avant de s'engager dans le processus d'apprentissage, l'adulte ne pouvait pas bien se situer durant une période électorale : voir la section *Des exemples de situations d'exercice du*

droit de vote. Il vivait des situations confuses, peu maîtrisées. Au bout du processus d'apprentissage, il sait mieux se situer : sa situation d'électeur est plus claire, mieux maîtrisée grâce aux progrès combinés qui sont réalisés dans les autres composantes ASCAR.

Connaissances

Les connaissances sont inférées à partir de l'action : par exemple, l'apprenant utilise tel symbole, tel vocabulaire, tel opérateur, se guide sur tel ou tel concept, telle structure de mode de représentation statistique ou telle stratégie. On suppose alors qu'il connaît ces symboles, ce vocabulaire, cet opérateur, ces concepts ou cette stratégie. À titre d'exemple, la production d'un questionnaire, pour sonder les intentions de vote et l'interprétation des données ainsi collectées, suppose la maîtrise de certaines notions telles « sources de biais » et « échantillonnage représentatif ». Ces connaissances sont acquises du fait que l'adulte réalise les actions qui font déjà l'objet d'une évaluation. On peut aussi le tester sur la production d'un graphique et conclure qu'il connaît bien une structure graphique particulière (connaissance).

En évaluant des actions mathématiques, on se trouve déjà à évaluer des connaissances mathématiques. Mais les connaissances qui ne sont pas des actions peuvent aussi être évaluées pour fin de sanction.

Les actions mathématiques constituent déjà des connaissances mathématiques. En évaluant des actions, on se trouve à évaluer des connaissances mathématiques. Cependant, il y a lieu de distinguer ce qui relève de notions, de concepts ou de propriétés mathématiques (symboles, proportion, commutativité, etc.) ou de structures mathématiques (p. ex., structure du nombre) de l'utilisation qu'on en fait. On

parle alors plus strictement de connaissances mathématiques. Ainsi, la multiplication (action) que réalise un apprenant implique la structure du nombre (connaissance). Mais il se peut aussi que l'apprenant puisse réussir la multiplication par mémorisation ou en utilisent une calculatrice et qu'il n'ait pas encore construit la structure du nombre.

Il importe aussi de distinguer les savoirs mathématiques des connaissances mathématiques. Les savoirs prennent leur sens dans un contexte purement mathématique. Les connaissances mathématiques prennent leur signification dans les contextes de la vie quotidienne. Par exemple, les statistiques dans le contexte du baseball et les statistiques dans le contexte du hockey n'ont pas la même signification. Ce sont les « mêmes savoirs », mais pas les mêmes connaissances. En évaluant les savoirs, on se trouve à vérifier jusqu'à quel point un adulte maîtrise les savoirs mathématiques hors contexte. En évaluant les connaissances, on se trouve à vérifier à quel point la mathématisation des situations de la vie se révèle signifiante pour l'adulte.

Attitudes

Les attitudes n'ont pas à être évaluées pour fin de sanction. Mais leur évaluation dans le processus pédagogique est souhaitable.

Demander à un adulte d'adopter une attitude strictement mathématique vis-à-vis des sondages et des statistiques serait lui demander de faire abstraction de ses émotions, sentiments, intérêts, valeurs ou motivations ainsi que du contexte. Les mauvaises langues diraient qu'on peut faire dire ce qu'on veut aux statistiques. Aucun sondage ne peut être traité avec une attitude purement mathématique, mais celle-ci peut se combiner avec une attitude à la fois rigoureuse, critique et éthique, par exemple: ces qualités attitudinales peuvent être évaluées dans un programme de mathématiques.

On peut se poser la question: les attitudes devraient-elle être évaluées? Dans le programme de mathématiques de la formation commune des adultes (Québec), les attitudes sont fournies à titre indicatif seulement et ne font pas l'objet d'une évaluation pour fin de sanction. Par contre, si elles constituaient des objets d'évaluation, on pourrait se demander: par qui? L'enseignant? L'adulte? Ou les deux? Cette question est laissée ouverte. Dans les outils d'évaluation développés ci-dessous, les attitudes sont prises en compte comme objets d'évaluation. En fait, elles devraient être évaluées pour des fins pédagogiques, dans la mesure où les adultes en éducation de base sont souvent habités par des attitudes négatives quant à leurs possibilités d'apprentissage des mathématiques, leur confiance en soi, l'opinion négative qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'éducation

et ainsi de suite. La transformation des attitudes négatives en attitudes positives est cruciale dans un processus d'apprentissage. Aussi, pour des fins pédagogiques, la transformation des attitudes devrait être prise en compte.

Ressources

L'évaluation de l'utilisation de ressources matérielles dans des programmes technologiques ou informatiques se conçoit aisément. Mais peut-on imaginer qu'on puisse évaluer des ressources matérielles dans un programme de mathématiques? Ne sont-elles pas par définition données et stables? Pourtant non! Les ressources matérielles tels un document relatant les résultats d'un sondage, une calculatrice, un ordinateur, un logiciel et ainsi de suite ne deviennent des ressources que si on sait les utiliser et que leur utilisation sert le projet poursuivi. En d'autres mots, des éléments matériels ne sont pas d'emblée des ressources pour l'action. Cela dépend de la personne, de ce qu'elle cherche à faire et de la « participation » adéquate et appropriée de l'élément concerné dans la réalisation d'un sondage, par exemple. Le sondage publié dans un journal n'est donc pas d'emblée une ressource pour un adulte qui cherche à se construire une opinion. Il le devient une fois que l'adulte sait en user de façon adéquate et appropriée: par exemple, lorsque le sondage peut effectivement servir à l'adulte pour se faire une opinion sur les faits et événements qui se produisent pendant une campagne électorale. Bref, l'adulte apprend à utiliser un sondage – ou une calculatrice, un logiciel, etc. – pour se construire une opinion et cet apprentissage peut aussi être évalué. L'évaluation peut chercher à répondre, à titre d'exemple, à la question: *les sondages sont-ils plus significatifs pour l'adulte qui cherche à se construire une opinion?* Si oui, il devient évident que le sondage devient une ressource véritable pour se construire une opinion.

Les ressources sont rarement évaluées mais il est souhaitable qu'elles le soient pour des fins pédagogiques.

Il en va pareillement pour les ressources sociales. Dans les activités en groupes, les apprenants d'un cours constituent sans doute, les uns pour les autres, des ressources sociales qui facilitent le processus d'apprentissage de chacun. Cependant, du point de vue d'une réalisation

« compétente » d'un mini-sondage, les adultes ne deviennent des ressources efficaces et réciproques qu'à partir du moment où ils peuvent échanger des points de vue éclairés (donc à la fin du processus d'apprentissage) sur les sondages électoraux et confronter leurs opinions respectives avec des arguments. De plus, pendant le processus d'apprentissage, les personnes sondées constituent également des ressources avec lesquelles il faut interagir efficacement. Puisqu'il en est ainsi, une interaction avec les pairs et les personnes sondées peut être évaluée. Enfin, pendant le processus d'apprentissage et pour des fins pédagogiques, les interactions efficaces avec les pairs-ressources peuvent être évaluées.

Des outils d'évaluation

Divers outils d'évaluation sont présentés dans cette section. Ils ne sont pas exhaustifs, mais suffisamment nombreux pour offrir plusieurs alternatives aux enseignants qui utiliseront ce scénario d'apprentissage. Tous ces outils n'ont, bien sûr, pas à être utilisés, le but étant surtout ici d'illustrer des possibilités d'évaluation dans une perspective de l'expérience située. Certains outils concernent l'évaluation de l'enseignant, d'autres, l'autoévaluation de l'élève. Certains outils peuvent servir aux deux, à l'enseignant aussi bien qu'à l'élève.

La première activité d'apprentissage, « Mise en situation », peut être considérée comme une forme d'évaluation pédagogique dans la mesure où elle permet à l'enseignant de prendre le pouls de son groupe-classe à propos des expériences acquises des apprenants relativement aux sondages. Dans l'option d'un travail individuel, elle permet à l'adulte de prendre conscience de son expérience – notamment ce qu'il fait habituellement et ce qu'il sait – relativement aux sondages (il faudrait aussi que l'enseignant soit informé de cela).

Le tableau 7.10, qui fait la synthèse des apprentissages visés, peut servir d'instrument d'évaluation : il suffit d'y ajouter des critères d'évaluation pour chacune des composantes ASCAR (tableau 7.11). Le tableau 7.10 peut aussi servir pour présenter aux élèves ce qui est attendu d'eux au terme de la situation d'apprentissage. Le tableau 7.11 leur fournirait en plus les critères d'évaluation, mais il faudrait alors limiter le tableau à ceux qui seront effectivement utilisés.

Tableau 7.11

CRITÈRES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

LES APPRENTISSAGES VISÉS	CRITÈRES D'ÉVALUATION
<p>Actions globales</p> <p>Les apprenants progressent dans la construction des deux catégories d'actions globales de l'ASCAR d'un exercice de droit de vote, soit : 1) se construire une opinion sur les candidats ou les partis en lice ; et 2) se positionner relativement aux faits et aux événements se produisant pendant une campagne électorale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expression d'une opinion claire et nuancée sur les candidats ou les partis en lice ▪ Position face aux événements analysés qui s'appuie sur une argumentation cohérente et basée, en partie, sur des statistiques
<p>Actions</p> <p>Les adultes apprennent à produire un questionnaire dans le contexte d'une campagne électorale, à utiliser ce questionnaire pour sonder les électeurs de leur centre, à collecter les données, à produire des représentations graphiques sur la base des réponses au questionnaire, à interpréter ces représentations et à les présenter en salle de classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Production d'un questionnaire clair avec des questions univoques et sans sources de biais ▪ Collecte de données représentatives du groupe sondé ▪ Production d'une représentation statistique éclairante des résultats ▪ Analyse adéquate de représentations statistiques

Tableau 7.11

CRITÈRES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (suite)

LES APPRENTISSAGES VISÉS	CRITÈRES D'ÉVALUATION
<p>Situations Les événements qui se déroulent durant une campagne électorale sont complexes et difficiles à cerner. Les adultes apprennent à mieux se situer par rapport à eux sous l'éclairage d'une interprétation objective des résultats de sondages. Ils peuvent ainsi mieux maîtriser leurs propres situations vécues en tant qu'électeurs (incertitude quant au parti et aux candidats à appuyer; doute sur un choix déjà fait, etc.). Bref, leurs situations d'électeurs se sont transformées et cela permet de faire des choix plus éclairés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une situation personnelle plus claire face à une élection particulière
<p>Connaissances Les adultes construisent un langage mathématique et autre (langue, etc.) relatif aux élections et aux sondages en particulier. Ce langage s'appuie sur une diversité de connaissances mathématiques significatives dans un contexte d'élection. Les principales connaissances concernent: le type de texte propre aux sondages et le vocabulaire qui y est associé (sources de biais, majorité, écart, etc.). Ils développent aussi divers modes de représentation statistique tels les diagrammes circulaires, à bandes, à lignes brisées et les pictogrammes. Ils construisent des connaissances relatives à la probabilité fréquentielle (ou expérimentale) permettant de faire des liens entre les statistiques et les probabilités. Ils prennent conscience de l'ancrage situationnel des résultats de sondage et les différences entre les résultats des sondages et les résultats réels d'une élection. Ils apprennent aussi les critères de clarté et d'univocité dans un questionnaire ainsi que les notions d'échantillon stratifié et de pourcentage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissance du vocabulaire associé aux sondages et aux élections ▪ Distinction des divers modes de représentation statistique et leurs avantages respectifs ▪ Identification des sources de biais ▪ Explication claire du lien logique entre les probabilités fréquentielles et les données statistiques
<p>Attitudes Les adultes progressent dans le développement de plusieurs attitudes, notamment des attitudes mathématiques (rigueur, objectivité) et d'autres attitudes (critique, éthique, écoute et de respect des points de vue des autres).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attitude rigoureuse et objective dans la collecte et le traitement des données ▪ Souci de détecter et de minimiser les sources de biais
<p>Ressources Pour les adultes, les sondages deviennent de véritables ressources pour suivre un processus électoral et exercer un droit de vote de façon plus éclairé. À la fin de cette situation, les pairs constituent de véritables ressources (elles ne l'étaient pas au départ) permettant d'échanger des points de vue afin de se construire une opinion et se positionner relativement aux faits et aux événements pré- ou postélectorales. Grâce au questionnaire construit, les personnes sondées se révèlent aussi des ressources.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les sondages constituent des ressources effectives ▪ Les pairs-adultes constituent des ressources réelles ▪ Interaction efficace avec les personnes sondées.

Afin d'assurer une continuité dans l'évaluation, une ou deux activités d'apprentissage peuvent être évaluées. Par exemple, les apprentissages visés dans l'activité 3, « Interprétation de sondages », peuvent être évalués par critère (tableau 7.12). Des critères semblables pourraient permettre d'évaluer chacune des autres activités d'apprentissage.

Tableau 7.12

CRITÈRES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES VISÉS DANS L'ACTIVITÉ «INTERPRÉTATION DE SONDAGES»

LES APPRENTISSAGES VISÉS	CRITÈRES D'ÉVALUATION
<p>Actions Les adultes développent des actions d'analyse et d'interprétation de divers modes de représentation statistique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse (interprétation) adéquate de divers modes de représentation statistiques
<p>Situations Les sondages permettent aux adultes de mieux cerner la situation politique dans laquelle ils se trouvent en tant qu'électeurs. Ils sont mieux outillés pour faire face aux situations (p. ex., l'indécision quant au candidat à appuyer) et aux événements politiques (p. ex., mouvement organisé pour contrer la position politique d'un parti sur l'avortement) qui surviennent pendant un processus électoral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compréhension nette de la situation des partis à un moment précis du processus électoral ▪ Situation personnelle plus précise à l'égard d'une élection ou d'événements politiques
<p>Connaissances Les adultes construisent divers mode de représentation statistique tels les diagrammes circulaires, à bandes, à lignes brisées et les pictogrammes. Ils enrichissent aussi leur vocabulaire relatif aux sondages (sources de biais, majorité, écart, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisation du vocabulaire précis associé aux sondages ▪ Distinction des divers modes de représentation statistique et leurs avantages respectifs
<p>Attitude Les apprenants développent une attitude critique vis-à-vis des sondages.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Souci de détecter les sources de biais
<p>Ressources Les adultes apprennent à utiliser les sondages comme ressources pour se construire une opinion et prendre position (quel parti et quel candidat appuyer). Les pairs (ressources sociales) leur permettent de confronter leurs opinions, de les consolider ou de les modifier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisation adéquate des ressources matérielles et sociales dans l'analyse d'un sondage

Une grille d'autoévaluation peut également être proposée aux adultes. L'adulte prend ainsi l'habitude d'effectuer un retour réflexif sur ses actions, ses connaissances et ses attitudes. L'objectivation de ses apprentissages en fin de situation d'apprentissage est un premier pas facile à mettre en place et permet à l'adulte d'en être plus conscient.

Tableau 7.13

GRILLE D'AUTOÉVALUATION DE L'APPRENANT

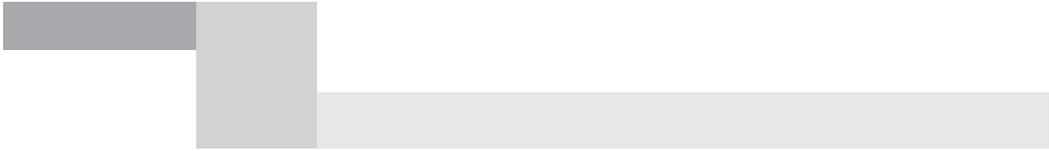
QUESTIONS	ÉCHELLE				
	PEU (1)		BEAUCOUP (5)		
J'ai participé activement à chacune des activités d'apprentissage.	1	2	3	4	5
J'ai développé une attitude critique vis-à-vis des sondages.	1	2	3	4	5
Je comprends mieux l'utilité des statistiques dans la vie.	1	2	3	4	5
Je me suis bien approprié les principales connaissances (vocabulaire, concepts) dont nous avons discuté en classe.	1	2	3	4	5
Je suis en mesure d'interpréter un sondage électoral moi-même.	1	2	3	4	5
Je suis capable de créer un questionnaire pour sonder les adultes et les membres du personnel du centre sur leurs intentions de vote.	1	2	3	4	5
Je peux formuler des questions univoques sans sources de biais.	1	2	3	4	5
J'ai le souci de choisir une représentation statistique qui reflète bien les résultats d'un sondage.	1	2	3	4	5
Je suis en mesure de construire un diagramme statistique sans aide.	1	2	3	4	5
Ajouter vos commentaires ici:					
<hr/>					

Pour fin d'évaluation de la contribution de la situation d'apprentissage à l'exercice compétent du droit de vote, un questionnaire peut être construit. Un exemple est présenté ci-dessous (tableau 7.14). Ce questionnaire permet également un retour réflexif sur les progrès réalisés dans l'exercice du droit de vote. Ces progrès ne sont pas seulement mathématiques.

Tableau 7.14

QUESTIONNAIRE SUR LA CONTRIBUTION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE AU DÉVELOPPEMENT D'UN EXERCICE COMPÉTENT DU DROIT DE VOTE

QUESTIONS	ÉCHELLE PEU (1) BEAUCOUP (5)				
Est-ce que l'expérience des sondages que tu as vécue dans cette situation d'apprentissage t'aidera...					
... à être plus critique à l'égard des résultats de sondages électoraux?	1	2	3	4	5
... à être plus critique à l'égard de l'information médiatique, en particulier celle présentant l'opinion ou la prise de position de personnes lors d'élection?	1	2	3	4	5
... à mieux utiliser les sondages électoraux pour te construire une opinion sur les partis politiques et les candidats?	1	2	3	4	5
... à mieux exercer ton droit de vote dans les prochaines élections?	1	2	3	4	5
... à être plus objectif à l'égard des événements se produisant pendant une campagne électorale?	1	2	3	4	5
... à mieux te construire une opinion sur les candidats ou les partis en lice dans une campagne électorale?	1	2	3	4	5
... à mieux te positionner relativement aux faits et aux événements pré- ou postélectoraux?	1	2	3	4	5
Ajouter vos commentaires ici:					
<hr/>					



Conclusion

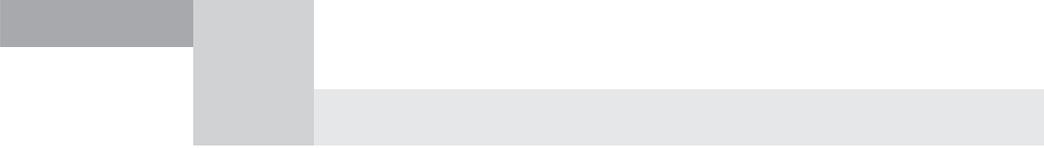
L'expérience est la clé d'un renouveau pédagogique qui se donne pour finalité l'autonomie de l'apprenant (enfant ou adulte) dans ses situations de vie. Sa prise en compte permet d'assurer une continuité entre ce qui se développe dans la vie courante et ce qui s'apprend à l'école. La mission de l'école n'est pas seulement de préparer à la vie, elle vise plutôt à enrichir et élargir l'expérience et ainsi à favoriser le développement aussi bien dans ses murs qu'à l'extérieur de ceux-ci.

L'expérience a été différenciée en cinq composantes essentielles : action, situation, connaissance, attitude et ressource. L'acronyme ASCAR est formé de la première lettre de chacune d'elles. Ces cinq composantes permettent de définir un agir compétent qui se fonde sur l'expérience des activités situées, c'est-à-dire les activités courantes de la vie quotidienne. L'agir compétent se définit alors comme un système d'actions qui permet d'exercer avec efficacité et de façon adaptative une activité située. Le fonctionnement du système d'actions est guidé par des connaissances dont les significations sont contextuelles, liées à l'activité située concernée. La dynamique du système d'actions est aussi canalisée par l'attitude du moment de la personne ainsi que par la disponibilité de ressources matérielles et sociales, à condition qu'elle sache comment s'y prendre avec elles dans le projet qu'elle poursuit.

Les fondements théoriques de l'expérience ont été explicités de façon générale et de façon plus spécifique dans l'apprentissage de la langue et des mathématiques. Une méthode pour construire des outils pédagogiques à

également été développée: la méthode ASCAR qui a permis de construire des matrices ASCAR. Une matrice précise l'agir compétent dans l'exercice d'une activité située en explicitant chacune de ses composantes ASCAR. Ces matrices constituent des outils pédagogiques pour élaborer des scénarios d'apprentissage et d'évaluation dans une diversité de programmes d'études. Deux scénarios ont servi d'exemples: le premier est un scénario en langue qui a été élaboré sur la base d'une matrice ASCAR en recherche de logement; le second scénario, en mathématiques, a été élaboré sur la base d'une matrice concernant l'exercice du droit de vote. Ces deux exemples de scénarios illustrent qu'il est possible de permettre aux apprenants, en salle de classe, d'enrichir et d'élargir leur expérience dans des activités situées.

La perspective de l'expérience située et la méthode ASCAR qui en découle se révèlent productive pour les renouvelles pédagogiques en cours aussi bien que pour ceux à venir.



Bibliographie

- ANDERSON, A. (2008). «Le nouveau visage de la littératie», *Vie pédagogique*, n° 149, décembre.
- ASTOLFI, J.-P. (2005). «Problèmes scientifiques et pratiques de formation», dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles, DeBoeck et Larcier, p. 65-82.
- AUSTIN, J.L. (1962). *How To Do Things with Words*, Cambridge, Harvard University Press.
- BALLEUX, A. (2000). «Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes vingt-cinq ans de recherche», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 1, p. 263-285.
- BARAB, S.A. et J.A. PLUCKER (2002). «Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning», *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 3, p. 165-182.
- BARLETTE, J. (2010). «Une approche située des réformes en éducation: cognition située, constructivisme et apprentissage informel chez l'adulte en situation de travail», dans D. Masciotra, F. Medzo et Ph. Jonnaert (dir.), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, p. 31-52.

- BEDNARZ, N. et J. PROULX (2009). « Connaissance et utilisation des mathématiques dans l'enseignement: clarifications conceptuelles et épistémologiques », *For the Learning of Mathematics*, vol. 29, n° 3, novembre. (Online Supplementary Version OSV – 1, FLM Publishing Association, Edmonton, Alberta, Canada).
- BLEVINS-KNABE, B. (2008). « Favoriser la numératie précoce dans le milieu familial », *Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation*, London, Ontario, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, p. 1-9, <<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=245>>, consulté le 14 mars 2010.
- BOUTIN, R. et L. JULIEN (2000). *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BRASSAC, C. et P. FIXMER (2007). « La production de sens en organisation: un processus situé et distribué », dans L. Bonneville et S. Grosjean (dir.), *Communication, sens et intersubjectivité en organisation*, Paris, L'Harmattan.
- BRASSARD, A. (2008). « Référentiel de compétences et élaboration de programmes en gestion de l'éducation: "c'est un peu plus compliqué que ça" », dans M. Ettayabi, R. Opertti et Ph. Jonnaert, *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan.
- BREDO, E. (1994). « Cognitivism, situated cognition, and deweyian pragmatism », University of Virginia, <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/94_docs/BREDO.HTM>.
- BRIEF, J.-C. (1983). *Beyond Piaget. A Philosophical Psychology*, New York, Teachers College Press.
- BRUNET, L. (2004). « Le burnout rattraperait un prof sur cinq », article de Sébastien Ménard, *Le Journal de Montréal*, 9 février, 6 h 31, <<http://www2.canoe.com/archives/infos/societe/2004/02/20040209-063150.html>>.
- CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE) (1997) (Réédition mai 2006). UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- COMTE, A. (1829). *Deuxième leçon du cours de philosophie positive: considérations générales sur la hiérarchie des sciences positives*, Paris, Gallimard.
- D'AMBROSIO, U. (1985). « Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics », *For the Learning of Mathematics*, vol. 5, p. 44-48.
- DAMASIO, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DASEN, P., A. GAJARDO et L. NGENG (2005). « Éducation informelle, ethnomathématiques et processus d'apprentissage », dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles, DeBoeck et Larcier, p. 39-63.

- DEWEY, J. (1997 [1938]). *Experience and Education*, New York, Simon & Schuster Inc.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- ETTAYEBI, M., R. OPERTTI et PH. JONNAERT (dir.) (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan.
- GAJARDO, A. et P. DASEN (2006). «Des ethnomathématiques à l'école? Entre enjeux politiques et propositions pédagogiques», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, vol. 4, p. 121-138.
- GARDNER, R.C. et W.E. LAMBERT (1972). «Attitudes and motivation in second language learning», Rowley, Newbury House.
- GEE, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, New York, Routledge.
- GOLEMAN, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Laffont.
- HARMON, M., T.A. SMITH, M.O. MARTIN, D.L. KELLY, A.E. BEATON, I.V.S. MULLIS, E.J. GONZALEZ et G. ORPWOOD (1997). *Performance assessment in IEA's third international mathematics and science study (TIMSS)*, Chestnut Hill, Boston College, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy.
- HUTCHINS, E. (1995). *Cognition in the Wild*, Cambridge, MIT Press.
- JONNAERT, PH. (2008). «Préface», dans D. Masciotra, W.-M. Roth et D. Morel (2008). *Énaction: apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles, DeBoeck.
- JONNAERT, PH. (1997). *L'enfant géomètre. Une autre approche de la didactique des mathématiques à l'école fondamentale (ou à l'école primaire)*, Bruxelles, Éditions Plantyn.
- JONNAERT, PH., J. BARRETTE, D. MASCIOTRA et Y. MANE (2006). «La compétence comme organisateur de programmes d'études revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent". *IBE Working paper on Curriculum Issues*, n° 4, Genève, Bureau international de l'éducation/UNESCO.
- JONNAERT, PH., M. ETTAYEBI et R. DEFISE (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles, DeBoeck.
- JONNAERT, PH. et D. MASCIOTRA (2007). «Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études. Un double défi», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-75.
- JONNAERT, PH., D. MASCIOTRA, J. BARRETTE, D. MOREL et Y. MANÉ (2007). «From competence in the curriculum to competence in action», *Prospects*, vol. 35, n° 2, p. 187-203.

- KAMII, C. (1982). *Number in Preschool and Kindergarten: Educational Implications of Piaget's Theory*, Washington, National Association for the Education of Young Children.
- KRAMSCH, C. et S. MCCONNELL-GINET (dir.) (1992). *Text and Context: Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*, Boston, D.C. Heath.
- LAFONTAINE, D. (2010). «Les standards internationaux en éducation: la place des situations et des contextes», dans D. Masciotra, F. Medzo et Ph. Jonnaert (dir.) (2010). *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, p. 159-174.
- LAFORTUNE, L., M. ETTAYEBI et PH. JONNAERT (2007). *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Guérin.
- LIGHTBOWN, P.M. (1992). «Input in the second/foreign language classroom», dans C. Kramsch et S. McConnell-Ginet (dir.), *Text and Context: Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*, Boston, D.C. Heath, p. 187-197.
- LONG, M. (1983). «Does second language teaching make a difference? A review of the research», *TESOL Quarterly*, n° 17, p. 359-382.
- LOVE, N. (2004). «Cognition and the language myth», *Language Sciences*, vol. 26, p. 535-544.
- MAAß, J. et W. SCHLÖGLMANN (dir.) (2004). *Learning Mathematics To Live and Work in Our World*, Proceedings of the 10th International Conference on Adults Learning Mathematics Linz, Universitätsverlag Rudolf Trauner.
- MARCHAND, C. (2007). «Gisèle Barret et la pédagogie de la situation», *Vie pédagogique*, n° 144, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144/index.asp?page=gisele>>.
- MARTINEAU, S. et G. CORRIVEAU (2000). «Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire», *CRIPFE*, vol. 6, n° 3, p. 5-8.
- MASCIOTRA, D. (2010). «L'expérience en action: la clé d'une approche dite située», dans D. Masciotra, F. Medzo et Ph. Jonnaert (dir.) (2010). *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, p. 13-30.
- MASCIOTRA, D. (2008). «La compétence de la personne en action et en situation», dans M. Ettayebi, R. Opertti et Ph. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, p. 101-111.

- MASCIOTRA, D. (2006). *Une entrée par les situations. Fondements des approches actives et situées*, Texte de la conférence du colloque de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, qui s'est déroulé dans le cadre du 74^e congrès de l'ACFAS – Université McGill, <<http://www.cudc.uqam.ca/files/articles/entree%20par%20les%20situations.pdf>>.
- MASCIOTRA, D. et F. MEDZO (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, DeBoeck.
- MASCIOTRA, D., F. MEDZO et PH. JONNAERT (dir.) (2010). *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- MASCIOTRA, D., M-W. ROTH et D. MOREL (2008). *Énaction: apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles, DeBoeck.
- MAULINI, O. et C. MONTANDON (dir.) (2005). *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles, DeBoeck et Larcier.
- MEUNIER, O. (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP), Cellule de veille scientifique et technologique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007a). *Programme de la formation de base commune*, Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationbase/index.asp?page=recherche>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007b). *Programme d'études: mathématique. Formation de base commune*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MOREL, D. (2010). « Apprendre la langue en milieu naturel ou formel: Que dit la recherche? Quelles leçons pédagogiques en tirer? », dans D. Masciotra, F. Medzo et Ph. Jonnaert (dir.), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, p. 53-71.
- MOREL, D. (2008). « Qu'est-ce que j'enseigne? Qu'est-ce qu'ils apprennent? Des rapprochements à faire », *Vie pédagogique*, n° 148.
- NOELTING, G. (1982). *Le développement cognitif et le mécanisme de l'équilibration*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.
- NORMAN, D.A. (1993). *Things That Make Us Smart*, New York, Addison Wesley.
- PERKINS, D.N. (1995). « L'individu-plus: une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin, p. 57-71.
- PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1972). *L'épistémologie génétique*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

- PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- ROGERS, C.R. (1976a). *Le développement de la personne*, Montréal, Dunod.
- ROGERS, C.R. (1976b). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- ROSENBLATT, L. (1978). *The Reader, the Text and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- ROTH, W.-M. (2002). *Being and Becoming in the Classroom*, Westport, Ablex.
- ROTH, W.-M., D. MASCIOTRA et N. BOYD (1999). «Becoming-in-the-classroom: A case study of teacher development through coteaching», *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 771-784.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le patricien réflexif. À la recherche du savoir professionnel caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SÉNÉCHAL, C., J.S. BOUDRIAS, L. BRUNET et A. SAVOIE (2008). «L'épuisement professionnel chez les enseignants en début de carrière», *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 14, n° 3.
- SÈVE, C., J. SAURY, J. THEUREAU et M. DURAND (2002). «La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive», *Le travail humain*, vol. 65, p. 159-190.
- TEALE, W.H. (1982). «Toward a theory of how children learn to read and write naturally», *Language Arts*, vol. 59, n° 6, p. 555-70. Traduit en français par M. Proulx, «Vers une théorie de l'apprentissage naturel de la lecture et de l'écriture», Association française pour la lecture, *Les actes de lecture*, n° 4, décembre 1983.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- THOMAZET, S. (2001). «Influence du contexte sur un questionnement d'élèves», IREM de Grenoble, *Revue Grand N*, n° 68, p. 61-74.
- TRAORÉ, K. et N. BEDNARZ (2009). «Mathématiques de la vie quotidienne au Burkina Faso: une analyse de la pratique sociale de comptage et de vente de mangues», *Educational Studies in Mathematics*, vol. 72, n° 3, p. 359-378.
- TRAORÉ, K. et N. BEDNARZ (2008). «Mathématiques construites en contexte: une analyse du système de numération oral utilisé par les Siamous au Burkina Faso», *Nordic Journal of African Studies*, vol. 17, n° 3, p. 175-197.
- VARELA, F., E. THOMPSON et E. ROSCH (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Éditions du Seuil.
- VARELA, F., E. THOMPSON et E. ROSCH (1991). *The Embodied Mind*, Cambridge, MIT Press.

- VELZ, E. (2003). «Us et abus du dépistage psychopédagogique», *Le Bulletin de l'AFAPMS*, Bruxelles, septembre, <<http://www.afapms.be/doc/publications/VELZ-DEPISTAGE.doc>>, consulté le 2 mars 2010.
- VYGOTSKI, L. (1997 [1933]). *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève, Paris, Éditions La Dispute.
- WEDEGE, T. (2004). «Sociomathematics: Researching adults' mathematics in work», dans J. Maaß et W. Schlöglmann (dir.), *Learning Mathematics To Live and Work in Our World*, Proceedings of the 10th International Conference on Adults Learning Mathematics, Linz, Universitätsverlag Rudolf Trauner, p. 38-48.



école cherche à préparer les élèves à la vie, mais ce sont des savoirs déconnectés de la réalité qui y sont enseignés. Des réformes contemporaines ont tenté de combler ce fossé qui existe entre l'école et la vie. Au Québec, ce renouveau pédagogique se dessine notamment par l'adoption de programmes d'études en formation générale des adultes visant à développer l'autonomie des apprenants dans l'exercice des rôles qui sont attendus d'eux en situation de vie réelle (planification d'un repas, achat d'électroménagers, préparation d'un budget familial, etc.). Divers travaux ont été menés pour soutenir et baliser l'élaboration de ces programmes, mais peu ont porté sur leur mise en œuvre en classe.

Posant l'une des pierres d'assise en ce domaine, les auteurs de *Apprendre par l'expérience active et située* exposent une méthode pour construire des outils pédagogiques rejoignant la réalité des apprenants, la méthode ASCAR (action, situation, connaissance, attitude et ressource), sur la base de laquelle ils proposent des exemples de scénarios d'apprentissage et d'évaluation en français et en mathématiques. Cette méthode peut s'appliquer à tous les niveaux scolaires et en formation professionnelle, y compris dans la formation des enseignants.

DOMENICO MASCIOTRA, Ph.D., a effectué un postdoctorat au Massachusetts Institute of Technology. Depuis les années 1990, il a formé les enseignants en formation initiale (théories de l'apprentissage et épistémologie de l'éducation). Il est actuellement consultant international en éducation et chercheur à la Chaire UNESCO de développement curriculaire. Il a participé aux travaux d'élaboration des programmes d'études dans des pays africains ainsi qu'au Québec. Il est premier auteur de trois autres ouvrages ainsi que de multiples articles concernant les perspectives actives et situées en éducation.

DENISE MOREL est titulaire d'une maîtrise en philosophie et d'une autre en linguistique appliquée. Enseignante et conseillère pédagogique pour une commission scolaire et formatrice des stagiaires en enseignement à l'Université Concordia pendant 30 ans, elle a ensuite travaillé pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) sur trois grands projets d'élaboration des programmes d'études en langues. Maintenant à la retraite, elle continue d'œuvrer comme consultante en éducation sur divers projets de recherche et de développement.

