

Cahiers de la recherche en éducation

L'action réfléchie et l'apprentissage

Fernand Serre

Volume 2, numéro 1, 1995

L'action réfléchie et l'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018210ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018210ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Serre, F. (1995). L'action réfléchie et l'apprentissage. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 5–20. <https://doi.org/10.7202/1018210ar>



L'action réfléchie et l'apprentissage

Fernand Serre
Université de Sherbrooke

1. L'école et l'université sont-elles «décrochées»?

Le taux de décrocheurs aux ordres secondaire et collégial est dramatique. Cette affirmation n'a rien de nouveau. L'inédit veut que ce taux se maintienne depuis plusieurs années au Québec, au Canada, aux États-Unis et en Europe, sans que l'on entrevoie de signe de décroissance de ce piètre résultat. Aucune entreprise privée qui offre un tel rendement ne saurait survivre! La faillite serait imminente!

L'université fait aussi l'objet de plusieurs critiques : formation trop théorique, non pertinente et insuffisamment liée à la pratique. Ces nombreuses insatisfactions ont trait à sa mission fondamentale de préparer des professionnelles et des professionnels de demain. Lors d'un important colloque tenu à Pittsburgh en 1983, sous le thème «Producing useful knowledge for organizations», une cinquantaine d'experts ont constaté l'échec du système actuel d'enseignement (Killman, Thomas, Slevin, Nath et Jerrell, 1983).

Les résultats d'une récente recherche menée au Québec (Viens, 1995) révèlent que des infirmières qui commencent leur carrière en centre hospitalier à la suite d'une formation de trois ans déplorent que leurs connaissances sont inadaptées et inapplicables aux situations de travail. Un mémoire de l'Ordre des ingénieurs du Québec (1992) indique que 85 % des industries se déclarent insatisfaites de la formation dispensée en génie dans les universités. La même étude fait voir que les étudiants éprouvent des insatisfactions : absence de formation pratique et d'intégration des connaissances et manque de projets d'ingénierie. Todd *et al.*, (1993), à la suite d'un sondage mené auprès d'industriels par les professeurs en ingénierie de l'Université Brigham Young, présentent des résultats aussi négatifs que ceux mentionnés précédemment et ce, en référence à des raisons similaires. En France, Pithon et Mouton (1992) font les mêmes constats. Ainsi, dans plusieurs domaines de formation, et ce un peu partout dans le monde, on déplore le fossé qui sépare les apprentissages proposés par les établissements universitaires et les connaissances requises par le travail.

2. Pistes de solution

Trois pistes de solution s'offrent : une première qui favorise l'homologie, une deuxième qui marque l'opposition et une troisième qui met l'accent sur la complémentarité. La première voie, celle de l'homologie, se fonde sur une similitude entre la recherche et la pratique. Eaton (1959) et Ouellet-Dubé (1979), entre autres, avancent que toutes deux procèdent d'une même logique, d'un mode d'application similaire et d'un processus d'intervention commun. Cette position semble toutefois regrouper de moins en moins d'adeptes.

La deuxième piste de solution va de la différence constatée par les études déjà mentionnées à l'opposition entre la recherche et la pratique. D'une part, certains affirment que les praticiens accordent la priorité aux données issues de l'action et aux connaissances liées à l'expérience jusqu'au détachement sceptique de la démarche sous-jacente à la recherche classique (Rinfret-Raynor *et al.*, 1986; Freidson, 1984). D'autre part, quelques auteurs, dont Bourdieu (1968), affirment que le savoir issu de la pratique comporte un obstacle à la connaissance scientifique parce qu'il repose sur des prénotions, des représentations schématiques et sommaires. Dans le même sens, Scriber (1987), qui reprend la critique plusieurs fois reprise; s'intéresse «non pas à ce que les individus généralisent à partir de situations particulières, mais aux caractéristiques générales qui peuvent s'appliquer aux situations particulières» (p. 11). Cette piste souligne la différence plutôt que la complémentarité.

La troisième piste consiste en un effort de rapprochement dans la complémentarité et le respect des différences entre la recherche classique de type positiviste et la réflexion dans l'action liée à la pratique. Une prise en compte des particularités essentielles à la pratique s'impose : unicité de la situation, incomplétude des données pour décider et conflits inhérents à l'action. Par ailleurs, la science classique peut fournir des éléments qui permettent d'éclairer et de comprendre des situations vécues par les praticiens, à la condition de respecter les éléments propres à l'action.

2.1 La piste de la complémentarité

Les facteurs qui permettent d'expliquer la distance qui existe entre la pratique et l'université sont sans doute nombreux. L'un d'eux a trait à l'approche trop cérébrale que cette dernière utilise en formation, faisant appel presque exclusivement à l'intelligence conceptuelle et peu aux autres dimensions de la personne. Bien plus, le processus d'apprentissage demeure souvent au niveau théorique.

De plus, dans les universités, les supports à la connaissance appartiennent surtout à un univers logique et linéaire, celui de l'hémisphère gauche du cerveau. La connaissance semble n'exister que dans les livres et dans les bibliothèques. L'exposé magistral et l'utilisation du tableau font encore office de moyens presque uniques de transmission; le papier et le crayon servent de processus privilégiés d'enregistrement et d'acquisition des connaissances.

La discipline enseignée est principalement issue de recherches et de protocoles expérimentaux standardisés. Les exercices en laboratoires ou en ateliers ne prennent pas en compte toutes les caractéristiques du travail professionnel en action. L'évaluation porte davantage sur des informations mémorisées que sur l'acquisition de compétences¹.

Ce paradigme de formation est étranger à celui qu'exige la formation de professionnelles et de professionnels. On n'apprend pas à quelqu'un à nager en lui proposant des cours par correspondance pas plus qu'on apprend son travail à un futur praticien, en lui proposant des modèles théoriques qui offrent peu ou pas de lien

1 Certaines pratiques de formation diffèrent de la description globale qui est faite ici. Par ailleurs, lorsqu'elles se démarquent de ce portrait global, on les cite en exemples par rapport à l'ensemble des autres.

avec la pratique. Pour former des professionnels tels des ingénieurs, des formateurs, des administrateurs, des psychologues, des médecins, il est nécessaire de tenir compte des contingences de la pratique. On initie une personne à la nage dans une piscine!

La formation doit s'inscrire dans l'action, et dans la mesure du possible dans une action semblable à celle que vivra le futur professionnel. Les futurs praticiens auront à utiliser leurs connaissances dans des situations concrètes où l'ambiguïté règne, où les décisions doivent être prises malgré le flou inhérent à l'action et où les conflits sont multiples. Un enseignement théorique qui ne tient pas compte de tous ces éléments risque fort d'être inadapté et inapproprié.

Kant a écrit quelque part que « l'expérience sans la théorie est aveugle mais la théorie sans expérience n'est qu'un simple jeu intellectuel ». L'école et l'université ont pour mission de former des gens capables d'exercer des actions professionnelles qui dépassent largement les applications technologiques et l'utilisation de modèles ou de théories. On apprend à poser des actions professionnelles en vivant des situations pratiques lors de la formation, en réfléchissant sur ses actions, en observant des praticiens experts en action qui explicitent leurs actions, en étant exposé aux aspects propres à toute action professionnelle, situations uniques et complexes.

L'école et l'université sont nées à l'ère industrielle. Elles sont venues remplacer la formation donnée selon le système du compagnonnage de type pratico-initiatique qui régnait au moyen-âge pour former les gens de métier. Selon Tilman (1993), le modèle «compagnonnique» reposait sur une utilisation de l'action comme pouvoir de transformation de la réalité. Ce modèle de formation fort important au moyen-âge a été radicalement transformé au XIX^e siècle par la venue des industries qui a entraîné la création des écoles industrielles, des écoles des arts et des métiers, et de l'enseignement technique. «La formation selon le modèle théorico-transmissif [...] passe par l'assimilation quantitative des matières. On ne veut pas former un "maître-d'œuvre" mais un "petit savant"» (Tilman, 1993, 102).

D'autres, Barlow, Hayes et Nelson (1984) présentent l'évolution de ce modèle scientifique-professionnel et montrent qu'il a échoué. La préséance de la science sur l'intervention repose sur le principe épistémologique que le savoir précède la science. Or ce principe est fortement remis en question de nos jours.

Ce cahier pose la possibilité de la complémentarité et veut contribuer à une réflexion où cette approche est mise de l'avant. Il explicite la place que l'action peut prendre à l'intérieur même du système actuel de formation, d'enseignement et de recherche comme premier chaînon de l'apprentissage. Les textes qui le constituent ont comme caractéristique de proposer une réflexion et des actions concrètes dont le lecteur pourra s'inspirer dans sa réflexion et dans sa pratique. Ce cahier propose une approche qui privilégie l'action comme moyen de compréhension de la réalité et de la recherche de nouvelles connaissances.

3. Réflexions sur le rapport «action/connaissance»

Lindberg a longtemps travaillé à faire lever son monoplace, avant que les ingénieurs n'enseignent l'avionique. Par essais et par erreurs, il a découvert des lois et des principes qu'on a par la suite enseignés à l'école. La connaissance de l'aéronautique, comme bien d'autres sciences, sont nées d'expériences menées par des gens d'action, à la poursuite de découvertes. Ces actions ont permis aux pionniers de nouvelles inventions de faire des percées et de mettre à jour des connaissances nouvelles. «On a démontré (récemment) que des techniques, comme la machine à vapeur, étaient maîtrisées avant que les modèles scientifiques censés les expliquer (et donc qui auraient dû inspirer leur conception) aient été élaborées» (Tilman, 1993, 215).

Plusieurs auteurs se sont déjà penchés sur le rapport qui existe entre l'action et la connaissance. Ils ont réfléchi aux liens organiques qui existent entre l'une et l'autre, tentant de les rapprocher plutôt que de les opposer. Ces réflexions habitaient Dewey (1968) qui a écrit *Apprendre? Oui, mais vivre d'abord et apprendre par et dans la vie*. À son école de l'université de Chicago, il a préconisé une pédagogie qui part des expériences de la vie quotidienne pour que les «leçons soient non pas des études distinctes mais, pour ainsi dire, des occasions de vie pratique et sociale» (Dewey, 1967, 43). Sa pédagogie tient toujours compte «de (leur) l'utilité pour l'action présente et future» (p. 20).

Il ajoutait qu'il faut dépasser le dualisme esprit/corps pour retenir ce que James proposait : retenir l'interdépendance des dimensions sensorielle, mentale et motrice de l'homme avec l'environnement à la façon des découvertes de Lindberg. Dans cette perspective, l'homme est «in and off» dans le monde et du monde, au point qu'il existe un lien essentiel entre la pensée et l'agir dans

l'expérience. Ce raisonnement mène à l'affirmation : «C'est en essayant les choses que les hommes peuvent apprendre à les connaître». La découverte naît de l'action là où les diverses dimensions s'entrecroisent, comme celle de la force de la vapeur.

«La connaissance, poursuit Piaget (1967), résulte de l'interaction entre la personne et son environnement. L'action est la source de l'intelligence». Les deux processus de base avancés par cet auteur, l'accommodation et l'assimilation, établissent tous deux une relation entre les schémas et le monde; le premier comporte l'expérimentation de concepts dans l'action et le deuxième, les expériences qui conduisent à l'élaboration de concepts. Pour Piaget, l'expérience est toujours nécessaire au développement intellectuel au point que le sujet doit toujours être actif.

Piaget, bien qu'il soit célèbre en France, demeure encore inconnu aux États-Unis au moment où Lewin (1935) propose une nouvelle forme de recherche qui tient compte de l'action qu'il nommera la recherche-action. Cette approche fait place à des concepts et à leur expérimentation. Il indique que l'expérience ne peut être source de nouvelles connaissances qu'à la condition qu'elle y soit associée à une enquête expérimentale. En effet, sans cette dernière, l'expérience de milliers d'années des corps qui tombaient n'avait pas fait saisir la loi de la gravitation avant que Newton ne s'arrête et y réfléchisse.

La théorie du champ de Lewin (1935) précise la nature de cette interaction de l'environnement en faisant référence à la dimension sociale et aux apprentissages de l'individu. Lewin a écrit que «c'est dans le courant et non dans le bateau qu'on perçoit la force du courant» (p. 132). La découverte s'inscrit dans une expérience subjective liée aux multiples facettes de la réalité et résulte de l'interaction de plusieurs facteurs coexistants et liés les uns aux autres. Cette théorie fait référence à la dimension constructiviste de l'apprentissage.

Kolb (1984) poursuit la réflexion de Lewin et s'inspire de Piaget et de Dewey pour proposer une importante réflexion de l'apprentissage expérientiel. En effet, comme l'avait affirmé Lewin, Kolb rappelle que toute action n'entraîne pas la création de concepts nouveaux. Elle n'a lieu que si une observation et une analyse des données recueillies accompagnent une expérience. Lewin avait élaboré et Kolb a systématisé ce processus par la présentation de quatre cycles nécessaires de l'apprentissage.

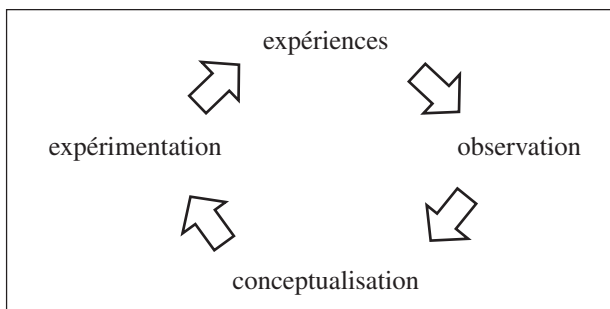


Figure 1 – Processus de l'apprentissage

Cette figure peut être illustrée par le propos de Piaget indiquant que «de l'action réfléchie naît la connaissance». Elle ne naît de l'action que si cette dernière est reprise et analysée.

L'apprentissage est un processus provenant d'une action réfléchie. L'action, point de départ ou point d'appui majeur de l'apprentissage, est un creuset inhérent au processus d'intelligence de l'environnement et de ses phénomènes.

On peut affirmer avec Kolb (1984), Dewey (1967, 1968), Lewin (1935) et Piaget (1967) que l'apprentissage est un processus enraciné dans l'action. Ce processus se réalise dans le va-et-vient de la préhension de l'objet dans l'action et de la compréhension par analyse pour pouvoir mieux agir. Ce mouvement implique et exige une transaction avec l'environnement. Les nouvelles connaissances se créent par ce processus. Freinet ne suggérait-il pas de proposer des projets d'apprentissage reliés à des activités quotidiennes choisies si possible en fonction de questions que l'étudiant se pose dans son milieu de vie?

Lewin (1935) fait état du conflit qui se situe entre l'expérience concrète de l'action, d'une part, et les concepts abstraits d'observation, d'autre part. Le processus d'apprentissage se joue entre l'impulsion de l'action et la raison qui lui donne une dimension. Kolb (1984) fait aussi référence à ce conflit qui se développe entre l'assimilation de l'expérience dans la structure conceptuelle et l'accommodation des idées dans le monde. Le mouvement de la connaissance va de l'expérience ou de l'impulsion à l'observation au sens d'une direction et à l'accommodation d'idées.

Cette dualité complémentaire demeure difficile à cerner. Le cycle des quatre étapes élaborées par Lewin (1935) et reprises par Kolb (1984) apparaît un filon intéressant. L'expérience concrète immédiate est une des bases nécessaires qui conduit par le biais de l'observation et de la réflexion à la conceptualisation. La conceptualisation est aussi une des bases nécessaires à l'élaboration de connaissance à la suite d'expérimentations qui viennent confirmer une idée apparue précédemment comme une hypothèse conceptuelle.

Ce processus quadripolaire est nécessaire à tout apprentissage même si chacun, selon son propre style, peut valoriser l'un ou l'autre des pôles. Celui qui privilégie l'expérience concrète ne saurait se dispenser de la réflexion ni de la conception pour apprendre de son agir, pas plus que celui qui est plus enclin à conceptualiser ne saurait se dispenser de l'expérimentation dans une action qui infirme ou confirme une hypothèse. On peut affirmer que tout apprentissage doit passer par l'action dans ce processus quaternaire.

Apprendre est à la fois un processus de perception et d'observation ainsi qu'un processus de transformation et d'expérimentation. La seule conception pas plus que l'unique transformation ne suffit pour apprendre; elle doit faire l'objet d'application ou de réflexion. Elle doit être complétée par une réflexion.

Selon Kolb (1984), l'apprentissage est un processus plus qu'un résultat et un processus continu, enraciné dans l'expérience. À l'intérieur du conflit action-réflexion, l'apprentissage est un processus holistique d'adaptation au monde impliquant les personnes et l'environnement. De la résolution de ce conflit se développent des connaissances.

Chez Lewin (1935), le conflit se situe entre l'expérience concrète et les concepts abstraits : l'observation et l'action. Chez Dewey (1968), ce conflit se retrouve entre l'impulsion qui donne forme aux idées et l'intelligence qui lui confère une direction. Pour Piaget (1967), ce même conflit se vit entre l'accommodation des idées au monde et l'assimilation de l'expérience dans la structure conceptuelle.

Kolb et Lewis (1986) précisent les conditions pour développer un environnement d'apprentissage: l'apprenant s'implique complètement, ouvertement et sans biais dans une nouvelle direction; il réfléchit et interprète ses expériences à partir de différentes perspectives; il crée des concepts qui intègrent ces observations dans des théories logiques; il utilise ces théories pour prendre des décisions et résout des problèmes qui vont mener à de nouvelles expériences (p. 100).

La connaissance se développe et s'explicité lorsque l'on réfléchit sur son action. Elle est intimement liée à l'action au point qu'il est difficile de la dissocier de son ancrage qu'est l'action. Elle est d'ailleurs le plus souvent tacite pour l'acteur lui-même. Cette connaissance issue de l'action peut être descriptive, c'est-à-dire qu'elle permet de décrire et de comprendre la réalité. Elle peut aussi être normative, c'est-à-dire qu'elle permet d'inventer de nouvelles solutions; elle peut être aussi prescriptive, c'est-à-dire qu'elle permet d'indiquer les gestes qu'il faut poser (Argyris, 1993).

Ces affirmations d'Argyris ont été opérationnalisées dans un processus de réflexion rigoureux et scientifique qui l'a conduits à parler de science-action. Schön (1987) affirme que la formation de professionnels, futurs praticiens, ne saurait se faire qu'à partir des actions réfléchies qu'ils développent. Ce qui réunit formateur et apprenant n'est pas d'abord un contenu ou une discipline à apprendre mais plutôt l'acquisition de compétences à exercer dans des situations concrètes ou à créer à travers une action réfléchie de laquelle on apprend.

L'apprentissage s'inscrit dans une situation à changer. L'activité d'apprentissage s'incorpore pour un praticien à intervention professionnelle. Les connaissances sont explicitées par l'acteur à partir de l'observation systématique de son action. Selon Kolb (1984), le processus d'apprentissage va de l'action concrète (AC), accouplée à l'observation réfléchie (OR) qui conduit à la conceptualisation abstraite (CA) et, enfin, à l'expérimentation active (EA).

Cette approche a l'avantage de tenir compte de tous les éléments, uniques, conflictuels et incertains de la réalité. Elle comporte une rigueur scientifique par la constante mesure de l'efficacité de l'action. Cette compréhension de l'apprentissage par l'action a fait dire à Argyris (1993) : «Si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer (p. 109)». En la changeant et en observant rigoureusement ce qui se passe dans cette opération, l'acteur en découvre la composition et la conception.

S'il est vrai que les connaissances issues de la réflexion sur l'action ne conduisent pas nécessairement à des généralisations, elles ont l'avantage de tenir compte de l'ensemble des éléments d'une situation. Or, c'est dans de tels contextes qu'un praticien intervient habituellement. Par opposition, la science qui aborde les problèmes avec des standards théoriques et rigoureux s'applique mal aux situations réelles.

L'apprentissage qui tient compte de l'expérience propose une épistémologie de l'action qui est le développement d'une connaissance systématique propre à l'intervention. L'analyse systématique des effets observables tient lieu de contrôle des variables. La validité des hypothèses établie par l'évaluation des effets obtenus et observables s'évalue de la même façon que le lien entre une cause et son effet.

Lorsque l'on parle de science-action, on veut faire comprendre que l'action est source de connaissance ou de science dans la mesure où elle fait objet de réflexion et de conceptualisation. Cette affirmation n'est pas très loin du constructivisme que Piaget a décrit. Le praticien, en agissant, construit ses connaissances et ajoute à celles qu'il possède déjà, ou les modifie, selon le cas. Chaque fois qu'il engage une conversation réflexive avec son environnement, il construit une hypothèse qu'il met à l'épreuve et dont il tire des connaissances. Cette construction peut être de l'ordre de l'exploration, de l'expérimentation ou de la vérification.

Comme ces connaissances deviennent tacites chez le praticien dès qu'il les maîtrise et devient expert, il faut inventer des stratégies pour l'aider à s'explicitier à lui-même ses propres connaissances. Il se révèle par une réflexion sur son action et découvre ses connaissances-dans-l'action.

On peut dire que la pratique réflexive qui est essentielle à l'apprentissage repose sur une réflexion non plus dans l'action mais sur l'action. Réfléchir-sur-l'action c'est penser à ce que l'on a fait, identifier pourquoi on l'a fait ainsi, décrire comment on l'a fait en cherchant à en comprendre toutes les composantes. C'est en ce sens que chaque auteur de cet ouvrage présente ses réflexions liées à une expérience précise ou à l'ensemble de sa pratique.

4. Pratiques de réflexion

Les réflexions précédentes ont guidé et aidé plusieurs des auteurs de cet ouvrage collectif. Elles ont permis aux uns et aux autres d'aider des praticiens à expliciter leurs connaissances-dans-l'action. Dans la première partie de ce cahier, le lecteur prendra contact avec des expériences visant à expliciter la connaissance de praticiens. Elles font appel à des méthodes différentes. Ces écrits visent une analyse des savoirs professionnels.

La deuxième partie du cahier présente trois articles qui offrent une réflexion plus large, moins immédiate à l'action. Ils ont trait à la relation entre la pratique, la théorie, la recherche et la formation.

Tous ces textes partent du postulat que les praticiens ont développé des connaissances «professionnelles». Tous les auteurs sont aussi au fait de la difficulté de faire émerger les connaissances. Chacun a utilisé dans sa recherche une méthode personnelle, mais tous ont le souci de respecter l'originalité des connaissances de l'action. La richesse de ces contributions vient de leur apports différents à partir de points de vue complémentaires d'un même objet: comment rendre compte de façon rigoureuse des connaissances issues de la pratique.

L'article d'Yves St-Arnaud se situe dans la lignée directe des auteurs précédemment présentés. Il s'inscrit dans la continuité d'Argyris et de Schön. Pour lui, l'action est source de connaissances le plus souvent tacites chez l'acteur, connaissances difficiles à faire émerger. Aussi, indique-t-il, dès le début, que l'on doit prendre garde que l'expression du savoir homologué prenne toute la place au détriment des savoirs liés à la pratique.

En ce sens, St-Arnaud présente un processus d'émergence qui comporte des règles méthodologiques définies dans le cadre d'une démarche praxéologique, et ce, afin que le praticien produise un discours valide sur son action. Cette démarche prévoit des exigences précises. Lorsque l'on demande à un acteur quelle était son intention, il peut fournir trois types de réponses qui ont trait, soit à la stratégie utilisée, soit à l'effet visé, soit enfin à sa motivation. Ce qu'il importe d'explicitier c'est l'effet visé et de s'en tenir à cet effet tel qu'il est vécu dans l'intervention. En troisième lieu, il est important, dit St-Arnaud, que cet effet soit formulé en terme de comportement observable. Ainsi seulement, pourra-t-on vérifier s'il est produit ou non. La quatrième exigence est d'éviter de se laisser berner par l'écart qui peut exister entre ce que la personne dit qu'elle a fait et ce qu'elle a fait en réalité. Ce qu'elle dit qu'elle a fait peut facilement être tiré d'un savoir homologué et non de sa pratique et ce à l'insu de tous, y compris de l'acteur lui-même. En plus de présenter une réflexion originale, cet article a l'avantage d'opérationnaliser un processus qui vise l'émergence et la formation.

Adèle Chené poursuit un objectif semblable à celui de St-Arnaud. Elle propose une méta-analyse d'un processus d'émergence et de formation des pratiques professionnelles qu'elle a menée auprès de deux groupes. À partir du postulat que les praticiens ont développé au cours de leurs pratiques des connaissances qu'ils peuvent expliciter, elle analyse une expérience de réflexion sur la construction des connaissances à partir de récits de pratiques.

Elle a proposé à deux groupes de formateurs et de formatrices de faire émerger leurs savoirs à partir de récits de vie. «Le savoir pratique se rattache au raisonne-

ment pratique et se construit dans l'action», écrit-elle. Plusieurs conclusions aident à préciser le rôle de l'action dans l'apprentissage; ainsi, «pour les domaines d'action, la théorie subjective a préséance» [...], «les savoirs tacites se voient réhabilités et légitimés par la recherche scientifique elle-même, qui se trouve à son tour justifiée de voir ses méthodes de validation». Enfin, en comparant ce texte au précédent, on liera des points de vue différents qui aideront à compléter la pensée de l'un et de l'autre auteurs. Par exemple, Chené écrit que l'intention est «rarement identifiable» et qu'elle se modifie au fur et à mesure que l'action se modifie, alors que St-Arnaud table sur l'explicitation de cette même intention.

Cet article offre avant tout une réflexion sur l'utilité de la méthode des cas, pour construire et légitimer avec les formateurs le savoir de leur pratique. L'avantage de cette approche est que la légitimité du savoir d'expérience se construit du dedans, «dans l'espace social de la formation, avec la communauté des formateurs d'adultes elle-même, et par le langage ordinaire, celui des difficultés et des solutions, des échecs et des réussites, des intentions contrariées et des projets». Ces deux premiers articles, tout comme le suivant, fournissent des pistes de réflexion à partir d'expériences concrètes qui peuvent inspirer le lecteur qui s'interroge sur des dispositifs susceptibles de favoriser l'émergence et la légitimisation des connaissances acquises dans l'action.

Proposer à des enseignants de carrière d'explicitier leur savoir d'expérience à de nouveaux enseignants peut jouer deux fonctions: inviter les premiers à expliciter leurs modèles d'intervention et à en découvrir les diverses composantes, et aider les nouveaux à saisir, dans cette analyse de l'action, de nouvelles connaissances qu'ils utiliseront de façon stratégique. Serge Desgagné a en effet réussi de cette façon à faire mettre en évidence la structure du savoir professionnel de professeurs d'expérience.

Pour ce faire, il a utilisé une approche ethnométhodologique pour investiguer les connaissances des praticiens qui agissent comme mentors. Il a fait ressortir les divers «programmes d'action stratégique» des diverses personnes interviewées, proposant ainsi une explicitation structurée des modes d'action des praticiens. Son étude montre comment l'action se structure à partir de connaissances personnelles. Les résultats obtenus amènent l'auteur à conclure que l'application des «programmes d'action stratégiques» identifiés doit être mise en relation avec la personnalité, le contexte et l'historicité de l'individu, en accord avec Lewin. Les «programmes d'action stratégique» ne peuvent pas être utilisés comme des modèles universels et applicables en toute circonstance.

Pour leur part, Maurice Legault et André Paré décrivent une pratique d'analyse réflexive qui vise des transformations intérieures des pratiques professionnelles. Comme les articles précédents, cette étude a l'avantage de décrire une démarche riche pour ses participants en demeurant près de son déroulement. Ainsi, elle nous offre une théorie pratiquée et non professée. Elle est conséquente avec les principes qui structurent l'activité d'émergence des savoirs dans l'analyse de l'action en tenant compte du contexte et de l'environnement.

Le dispositif mis en place s'avère toutefois complémentaire à celui des articles précédents : il vise à «développer la conscience des différentes dimensions en jeu, la capacité de formuler des problèmes, à expliciter ..., à recadrer et à situer une intervention en contexte...». Il a aussi comme visée de créer une «communauté réfléchissante» qui permet aux personnes de s'interinfluencer dans ce travail.

Legault et Paré décrivent de façon précise le déroulement des diverses opérations, allant de la préparation des rencontres jusqu'à la description de leur déroulement et des techniques utilisées. À travers un approche originale qui fait appel à la symbolique, les auteurs proposent trois niveaux d'expérience: l'expérience vécue comme point de départ, la réflexion comme processus de médiation et l'expérience comme point d'arrivée, qui est la quête des «représent-actions» et des «transform-actions». La présentation des grilles utilisées permet de comprendre le processus d'analyse réflexive vécu par les participants.

Jacques Tardif et Yolande Ouellet proposent au lecteur un projet où la pratique et les savoirs d'expérience deviennent objet de formation. Des enseignants des ordres primaire et secondaire ont développé de nouvelles conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que de nouvelles stratégies. Ils ont alors pris de la distance par rapport à leurs actions éducatives, les ont analysées et confrontées à une grille d'analyse cognitive. Ils les ont par la suite ajustées et enrichies. La pratique de ces enseignants est devenue le point de départ et la finalité d'une formation en vue de développer une meilleure compétence professionnelle.

Cette formation s'est axée sur la réalisation de projets sur l'enseignement stratégique avec la participation volontaire des enseignants. Pour assurer la mise en place de nouvelles pratiques, le soutien institutionnel assure les conditions organisationnelles nécessaires. Les principes pédagogiques enseignés s'inscrivent dans le courant de l'apprentissage dans l'action: l'apprentissage est un processus actif et constructif, qui se développe en lien avec les connaissances antérieures.

La seconde partie de cahier présente des réflexions sur le rapport entre la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation. Ces textes ne sont pas en lien avec une recherche précise d'explication de connaissances professionnelles. Elle font référence à des expériences globales, à des considérations générales sur la place de l'action dans l'élaboration de la connaissance. C'est d'ailleurs le titre du premier article présenté, celui de Gaston Mialaret.

Quelques considérations préliminaires donnent le ton. S'il est vrai que la pratique est première, les acteurs sont divers, indique Mialaret, qui a une longue expérience; il regroupe les praticiens en trois types, selon leur niveau de réflexion dans l'action: le premier est l'impulsif, le second réfléchit dans l'action mais pas ou peu, alors que le troisième réfléchit sur son action pour en découvrir les éléments. Bien sûr, ce troisième type apprend de son action, améliore sa pratique et peut faire école. La seconde partie de cet article présente le lien théorie-pratique.

L'analyse des grande étapes d'une carrière personnelle amène, par ailleurs, Gaston Pineau à décrire comment se sont articulées la formation, la pratique, la liaison pratique-formation, la construction de traits d'union entre recherche-formation et pratique, la recherche-formation sur des pratiques et enfin la formation par la recherche sur les pratiques. Les mouvements vont d'un pôle à l'autre et reviennent dans un nouvel équilibre avec une nouvelle posture. Cette trajectoire est en lien vital avec les réseaux qui vont et qui viennent.

Le dernier texte, de Gaston Mialaret et de Jacques Ardoino, présente un tableau de la complexité de l'éducation. Il ouvre sur de larges horizons pour faire voir que l'intelligence rejoint diverses réalités. Les auteurs parlent des nombreux sens accordés à l'éducation, de ses divers domaines d'application, des nombreux facteurs qui interfèrent. La seconde partie traite de l'analyse des pratiques éducatives. Elle présente les notions de faits, de pratiques et de situations éducatives. Après avoir indiqué les difficultés liées à l'analyse, les auteurs présentent l'importance de la recherche de sens et terminent par une description de la praxéologie.

En définitive, ce cahier tente de cerner la place de l'action dans le processus de la connaissance. Alors que la formation présentée dans les écoles laisse bien peu d'espace à l'action, ce cahier affirme que l'action précède ou accompagne la pensée et qu'elle est source de connaissance et de découverte.

Une telle affirmation, qui s'avère autant en recherche qu'en formation, vient mettre en cause le paradigme épistémologique promu par l'école et dont il a été question au début de ce texte. On y valorise le livre, la conception, l'enseignement magistral, la transmission en parole, l'écriture et la lecture. On ne fait pas une place suffisante à l'action ni à l'expérimentation. L'action réfléchie qui est source de découverte de nouvelles connaissances est rare. La pratique réfléchie qui peut conduire à une «science-action», selon l'expression d'Argyris et Schön, n'existe presque pas.

Ce jugement est sûrement sévère. Mais ce cahier veut mettre en évidence l'importance des expériences de formation qui font place à l'action et les efforts faits pour favoriser l'émergence des connaissances issues de l'action. Le processus d'apprentissage par l'action est un processus fondamental d'adaptation au monde. La validité de découvertes issues de l'action peut être scientifiquement rigoureuse au même titre que celle de toute autre science. À la phrase célèbre de Lewin : «il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie», on peut ajouter cet axiome : «une action est à la source de toute bonne théorie». Ce numéro spécial tente de pousser plus avant l'analyse de ces rapports action-connaissance.

Références

- ARGYRIS, J.C. (1993).
Knowledge for action. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.
- BARLOW, D.H., HAYES, S.C. ET NELSON, R. (1984).
Practitioner – Research and accountability in clinical and educational settings. New York [NY] : Permagon Press.
- BOURDIEU, P. (1968).
Le métier de sociologue. Paris : Mouton.
- DEWEY, J. (1967).
L'école et l'enfant. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- DEWEY, J. (1968).
Expérience et éducation. Paris : Armand Colin.
- EATON, J.W. (1959).
 A scientific basis for helping. In A.J. Lahn (dir.), *Issues in American social work* (p. 270-292). New York [NY] : Columbia University Press.
- FREIDSON, E. (1984).
La profession médicale. Paris : Payot.
- KILLMAN, R.H., THOMAS, K.W., SLEVIN, J.P., NATH, R. ET JERRELL, S.L. (dir.) (1983).
Producing useful knowledge for organizations. New York [NY] : Praeger.

- KOLB, D.A. (1984).
Experiential learning : Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs [NJ] : Prentice Hall.
- KOLB, D.A. ET LEWIS, L.H. (1988).
 Facilitating experiential learning : Observations and reflexion. *New Directions for Continuing Education*, 30, 99-107.
- LEWIN, K. (1935).
A dynamic theory of personality. New York [NY] : McGraw-Hill.
- ORDRE DES INGÉNIEURS DU QUÉBEC (1992).
Mémoire de l'Ordre des ingénieurs du Québec au Conseil des universités sur l'étude sectorielle en génie. Québec : Conseil des universités du Québec.
- OUELLET-DUBÉ, F. (1979).
Chacun ses devoirs. Plan d'action pour la réussite éducative. Québec : Gouvernement du Québec.
- PIAGET, J. (1967).
La psychologie de l'intelligence. Paris : Armand Colin.
- PITHON, G. ET MOUTON, C. (1992).
 Formation-sélection. Insertion emploi des psychologues, paradoxe et dilemme. *Bulletin de psychologie*, 45(407), 618-633.
- RINFRET-RAYNOR, M. *et al.* (1986).
 La recherche évaluative au profit de la pratique. *Service social*, 31(1-2), 141-157.
- SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the reflective practitioner. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.
- SCRIBER, S. (1987).
Head and hand : An action approach to thinking. Conférence annuel du «Eastern Psychological Association», 20 avril, Arlington, VA.
- TILMAN, F. (1993).
 Quelle formation pour quelle culture technique? In F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 91-129). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- TODD, R.H. (1993).
 Designing a session capstone courses to satisfy industrial consumers. *Journal of Engineering Education*, 82(2), 92-100.
- VIENS, C. (1995).
Le processus d'intégration au travail en centres hospitaliers, de nouvelles infirmières diplômées du collégial. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.