

Cahiers de la recherche en éducation

Dire la pratique, savoir de la pratique

Adèle Chené

Volume 2, numéro 1, 1995

L'action réfléchie et l'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018212ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018212ar>

[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

Chené, A. (1995). Dire la pratique, savoir de la pratique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 39–56. <https://doi.org/10.7202/1018212ar>

Résumé de l'article

À partir d'une pratique universitaire en formation de formateurs d'adultes, l'auteur réfléchit sur les possibilités qu'offre la méthode des cas pour construire le savoir de la pratique professionnelle et pour le légitimer. Elle présente le dispositif pédagogique, lui associe la compréhension des savoirs en jeu dans l'action et trouve des appuis théoriques pour nommer ces savoirs. Enfin, elle adopte le cadre épistémologique du constructivisme discursif et cherche à explorer le potentiel de la méthode des cas, considérée comme dispositif d'expression, d'écoute et de partage de messages au sujet de la pratique professionnelle.



Dire la pratique, savoir de la pratique

Adèle **Chené**
Université de Montréal

Résumé – À partir d'une pratique universitaire en formation de formateurs d'adultes, l'autrice réfléchit sur les possibilités qu'offre la méthode des cas pour construire le savoir de la pratique professionnelle et pour le légitimer. Elle présente le dispositif pédagogique, lui associe la compréhension des savoirs en jeu dans l'action et trouve des appuis théoriques pour nommer ces savoirs. Enfin, elle adopte le cadre épistémologique du constructivisme discursif et cherche à explorer le potentiel de la méthode des cas, considérée comme dispositif d'expression, d'écoute et de partage de messages au sujet de la pratique professionnelle.

Introduction

La méthode des cas est actuellement préconisée dans le cadre des formations professionnelles universitaires et elle est souvent présentée, comme l'approche par problème, comme transformant radicalement les programmes et l'enseignement. On vante son mérite de rapprocher de la pratique autant que de tracer une voie privilégiée pour comprendre la théorie. Comme, depuis longtemps déjà, le rapport entre la théorie et la pratique a été un objet de la réflexion épistémolo-

gique et que, actuellement, les positions sur la connaissance sont multiples, se partageant entre la vision plus traditionnelle du savoir comme représentation du monde et d'autres visions, plus ou moins radicales, attribuant un rôle central aux circonstances socioculturelles ou au langage, on peut se demander à quoi tient la vertu spécifique de la méthode des cas à laquelle on accorde une place de plus en plus importante dans l'enseignement.

Nous avons donc entrepris de réfléchir sur la méthode des cas, après l'avoir expérimentée dans le cadre d'un enseignement professionnel universitaire, plus précisément en formation de formateurs d'adultes¹. Cette réflexion effectuée en quelque sorte un retour sur une pratique, pour en comprendre le potentiel autant que le bien-fondé. Ce qui nous préoccupe plus particulièrement est le savoir auquel donnent accès les récits de pratique. Il nous semble en effet qu'il soit possible avec la méthode de faire émerger dans la situation de formation ces savoirs qui, en amont ou en aval des récits de pratique professionnelle, ont servi ou serviront à l'action et conserveront leur signification dans des situations encore inédites.

Notre réflexion comporte trois parties. Dans la première, nous faisons état d'une pratique pédagogique qui vise une réflexion sur l'action de formation. Dans la deuxième, nous cherchons à voir comment la rédaction et la discussion de récits de pratique permettent de faire émerger les savoirs en jeu dans l'action. Dans la troisième, nous tentons de comprendre comment, dans l'espace de la formation des formateurs d'adultes, les savoirs liés à la pratique peuvent se construire et se légitimer.

1. Un dispositif de mise en récit de la pratique : la méthode des cas

En tant que pratique sociale, la formation de formateurs peut, avec des dispositifs pédagogiques appropriés selon les publics et les objectifs visés, offrir un espace privilégié à l'émergence et à la consolidation de savoirs. Aussi, dans le cadre de deux cours sur la nature de la formation continue et cherchant, entre autres objectifs des cours, à contextualiser les pratiques et à développer une compréhens-

1 Notre réflexion est seconde par rapport à celle des groupes-classes ETA 4610/A94 et ETA 6600/A94, à laquelle nous avons participé et que nous amenons avec nous, bien simplement, hors de la classe. Nous voulons remercier nos collègues Marie-Françoise Legendre et Émile Ollivier de la lecture critique qu'ils ont accepté de faire de la première version de ce texte.

sion de l'action de formation, nous avons récemment opté de recourir à la méthode des cas.

La méthode des cas consiste à amener un groupe à se pencher sur une situation problématique à partir du récit qui en est fait. Le récit raconte une situation vécue, dans laquelle un moment critique appelle une décision. Le cas peut être retenu d'un corpus en fonction du thème ou des principes à l'étude, mais la rédaction du cas peut aussi être incluse dans la méthode. Après avoir pris connaissance du récit et en avoir analysé les éléments problématiques, on explore les solutions les plus efficaces, réalistes et pertinentes possible, puis on formule les règles ou les principes qui les expliquent ou les justifient. En conclusion de la discussion, on dégage des principes plus généraux qui pourraient valoir dans des situations analogues. Un rapport écrit dans lequel on retient et approfondit les différents éléments de la discussion vient compléter l'étude du cas.

En optant pour la méthode des cas, notre intention première était d'assurer un point de contact des participants avec le monde de la formation des adultes, tel qu'ils se le représentent aujourd'hui et qu'ils s'y voient confrontés. Comme il n'existe pas de corpus de cas constitué dans le domaine de la formation professionnelle des formateurs d'adultes, il fallait commencer par rédiger les cas². Étant donné l'hétérogénéité des domaines de pratique dans les groupes, il allait de soi que les situations choisies seraient variées, ce qui présentait également un avantage didactique pour les personnes en formation. Devant composer avec les contraintes de temps, la dimension des groupes-classes et le niveau des programmes, nous avons choisi d'ajuster différemment dans les deux groupes les modalités de réalisation de la méthode.

Ainsi, dans le premier groupe-classe, composé de trente-cinq personnes inscrites à un programme de premier cycle, chaque personne a rédigé un récit de pratique, l'a analysé et discuté dans un petit sous-groupe de trois ou quatre personnes, puis en a rédigé l'analyse. Dans le second groupe-classe, composé de dix-huit étudiants et étudiantes de deuxième et de troisième cycle, cinq sous-groupes

2 Selon Blondin (1994), il est plutôt exceptionnel que les étudiants rédigent eux-mêmes les cas. Dans l'exemple qu'il rapporte, la rédaction des cas se fait en petits groupes, sous la supervision des professeurs, et elle constitue une étape importante de leur formation. De son côté, Wasserman (1993) considère l'exercice très formateur, en ce qu'il force l'auteur à se mettre à distance de sa pratique et à devenir critique.

de trois ou quatre personnes ont travaillé à la rédaction d'un cas, puis les récits ont été soumis à l'ensemble du groupe pour analyse et discussion; il avait été entendu d'avance que la rédaction finale porterait sur un des cinq cas, choisi au hasard.

Nous avons donné aux deux groupes-classes la même information sur la méthode et les mêmes consignes relatives à la procédure³. Pour le choix du cas, il fallait s'appuyer sur son expérience en formation des adultes, c'est-à-dire puiser, dans des situations vécues, une séquence particulièrement difficile où une décision s'imposait. Par la suite, on devait raconter la situation dans un récit bref et vivant, en prenant le soin de présenter les faits retenus de manière précise et objective⁴. Quant à la discussion, après avoir identifié les éléments clés du récit et après avoir analysé les aspects problématiques, il fallait proposer des solutions possibles, leurs avantages et leurs inconvénients, en les appuyant sur des principes tirés de l'expérience ou de la théorie pour, enfin, retenir quelques principes plus généraux, valables dans d'autres situations.

Les récits recueillis témoignent d'une variété de préoccupations. Mentionnons, entre autres difficultés, l'ajustement à la demande d'un groupe, les démarches consécutives à l'évaluation d'un formateur, l'empêchement d'exécuter un programme prévu, l'hétérogénéité des apprenants, la confrontation à des schèmes culturels non familiers, la contestation larvée et le manque de support de ses supérieurs, le plagiat, la gestion du développement des ressources humaines, les occurrences les plus fréquentes mettant en scène l'adaptation au rythme d'apprentissage des adultes et des comportements perturbateurs ou contestataires dans un groupe d'apprenants.

3 Pour préparer les consignes, nous nous sommes inspirée des sources suivantes : Blondin (1994), Mucchielli (1987) et Poisson (1992). Nous avons également consulté Blondin, que nous remercions de son conseil.

4 Par souci de simplification et d'économie, nous avons limité le texte à une page. En même temps, nous pensions favoriser une analyse plus approfondie et un resserrement des éléments significatifs au moment de la rédaction. Quelques participants ont critiqué cette contrainte parce qu'ils avaient dû évacuer des détails de situation qui se sont avérés utiles au moment de l'analyse. La discrimination entre l'essentiel et l'accessoire au moment de reconstruire la situation et de l'analyser nous semble ici entrer en jeu.

Selon Van Stappen (1989), le texte d'un cas peut aller de huit à quinze pages, mais il peut être approprié, pour le milieu collégial par exemple, de le réduire à quelques pages seulement. Il va sans dire que le temps requis pour la discussion sera beaucoup plus long si le texte est plus long et l'information plus complexe.

Le feedback des participants et l'analyse des résultats ont confirmé les vertus de la méthode. D'une part, l'intérêt a été manifeste et l'implication, réelle, tant au moment de la rédaction qu'à celui de la discussion; l'engagement à communiquer aux autres le récit de son cas a semblé commander un engagement réciproque à en discuter et le plaisir d'approfondir une expérience qui avait laissé des insatisfactions ou des incertitudes n'avait d'égal que celui de découvrir la multiplicité des perspectives et des interprétations pour une même situation racontée, et de se sentir partie prenante dans l'issue envisagée. D'autre part, dans la dynamique de la discussion, les points de vue ont pris forme à travers la parole et les manières de dire sont demeurées celles du langage courant. Par exemple, le même problème pouvait être engendré par un adulte récalcitrant ou par un formateur autoritaire, la fermeté s'imposait autant que la souplesse, les compromis se construisaient en prenant en compte les contraintes du contexte et le souci envers l'adulte en difficulté; on se préoccupait de la transformation des personnes sans pour autant oublier les effets structurants de la dynamique organisationnelle et la solution se justifiait quand elle ne s'imposait pas tout simplement par intuition.

La discussion des solutions possibles n'a pas mené nécessairement à un consensus, celui-ci pouvant se déstabiliser avec un regard posé sur l'envers du problème, et les solutions souhaitables se sont construites avec l'anticipation de résultats positifs à l'épreuve de l'action. Les participants ont aussi pu se rendre compte que, si la discussion allait et venait entre des notions et la situation concrète, ils se voyaient avant tout mobilisés par les exigences de la délibération autour de la meilleure conduite à adopter en tant que formateur. Enfin, la rédaction finale a permis à chacun de faire le point de manière personnelle sur la situation racontée, de communiquer sa compréhension des choses et des personnes, son option et son intention d'action.

2. Le récit de pratique, ancrage à la construction d'un système de savoirs

La méthode des cas est un moyen pédagogique qui favorise la compréhension des pratiques en engageant la mise en récit, l'analyse et la discussion de situations professionnelles.

Cette entreprise requiert à tout le moins quatre types de compétences : 1) une compétence langagière, c'est-à-dire non seulement une capacité générale à utiliser le langage, mais aussi une aptitude à traduire avec des catégories com-

préhensibles l'analyse d'une situation problématique et des solutions possibles, et à comprendre le discours des autres, 2) une disposition affective à engager un dialogue, celle-ci supposant à son tour l'authenticité ainsi que la confiance vis-à-vis de l'interlocuteur, 3) une capacité à imaginer un état autre, celui qui donne sens au changement visé dans l'action et, 4) une compréhension de l'enjeu de l'action, des états, des sentiments, des idées, des intentions en cause. À cette compréhension qui est nettement d'ordre cognitif, nous aimerions accorder plus d'attention, d'abord en montrant comment nous l'associons au «savoir en usage» et, plus particulièrement, au savoir pratique qui en fait partie intégrante.

Nous nous référons ici à la totalité des savoirs qui régissent l'action, telle que la désigne Malglaive (1990, 86) en parlant de «savoir en usage». Le savoir en usage correspond au savoir de la pratique⁵ et il est constitué d'un ensemble de savoirs, mis différemment à contribution dans la pratique et selon une dynamique propre à une action dans une situation donnée.

Selon Malglaive, le savoir en usage peut se décomposer en deux grandes catégories, les savoirs qui peuvent s'investir dans l'action et les savoirs qui peuvent se formaliser dans le discours. Ces savoirs se subdivisent à leur tour. D'un côté, les savoirs théoriques permettent de connaître l'objet et les savoirs procéduraux précisent les façons de faire; de l'autre, les savoirs qui «s'agissent plus qu'ils ne se disent» comprennent les savoirs pratiques, directement liés à l'action et «donnant du réel une connaissance contingente mais souvent efficace à l'opérationalité de l'acte», et les savoir-faire moteurs ou intellectuels, manifestés dans les actes eux-mêmes. Ajoutons que les savoirs pratiques permettent une familiarité avec les particularités concrètes de la situation et les implications de l'interaction sociale, inconnue des savoirs théoriques et procéduraux, et que les savoir-faire se présentent comme un «répertoire d'actes expérimentés et réussis» ou d'«actes potentiels»⁶ qui rendent possible la réalisation des savoirs procéduraux.

5 Nous voyons un rapport étroit entre le «savoir en usage» de Malglaive et ce que Cervero (1992) appelle la connaissance utilisée dans la pratique. Cette connaissance reçoit sa signification du contexte dans lequel elle a été générée; Cervero ajoute ceci : «De plus, l'usage de ce savoir n'est pas simplement une question de reconnaissance, mais il est plutôt orienté vers l'action. Il est incorporé au processus du raisonnement pratique, là où un problème se résout dans un système ouvert, lequel inclut les objets et l'information de l'environnement ainsi que les buts et intérêts de la personne qui solutionne le problème et des autres dans ce contexte» (Cervero, 1992, 95).

6 Voir Malglaive (1990, 83-85). Pour sa compréhension du savoir-faire, Malglaive recourt à Bruner, plus explicite sur la question que Piaget, auquel il se réfère par ailleurs largement dans son ouvrage.

Les manières de catégoriser les types de savoirs ne font pas l'unanimité des chercheurs. Baskett et Marsick (1992) font état des différentes façons de catégoriser les savoirs. Nous avons choisi de nous appuyer sur Malglaive (1990) parce que sa typologie fournit des repères suffisamment clairs pour faire ressortir les possibilités de la méthode des cas en termes de construction de savoirs. Si l'action suppose une totalité de savoirs, l'enseignement oblige à passer par des voies différentes pour construire ou acquérir les différents types de savoirs, ceux-ci ayant des qualités et des modes d'expression différents. Les préoccupations pédagogiques de Malglaive sont explicites et conduisent à reconnaître non seulement l'importance de dispositifs qui conviennent aux différents types de savoirs visés, mais aussi la nécessaire complémentarité de ces savoirs dans l'organisation d'une formation.

Pour Malglaive, la formation ne va pas sans lien étroit entre le savoir et le faire, le théorique et le pratique, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

Apprendre, que ce soit à la faveur de l'expérience ou à la faveur d'un enseignement réglé, consiste donc en un cycle récursif fait de deux moments articulés : le moment du faire, où le savoir s'investit dans les activités; le moment du savoir, où ce qui est déjà connu dans la pratique se réélabore à un niveau supérieur de formalisation. Enseigner c'est, à nos yeux, conduire les élèves sur le chemin de ce cycle récursif, ce qui suppose que le savoir proposé soit toujours un savoir susceptible de s'investir dans l'action, que les connaissances tirées de l'action soient le point de départ de nouvelles acquisitions pour l'élaboration desquelles ceux qui apprennent doivent mobiliser et repenser ce qu'ils savent déjà (Malglaive, 1994, 133).

Les typologies des savoirs ne concordant pas toujours, il devient difficile d'établir le bien-fondé d'une intervention qui vise tel savoir en particulier. La typologie de Malglaive présente, à notre avis, l'intérêt d'une vision dynamique des savoirs, ceux-ci étant configurés différemment selon les situations. Pour donner un exemple des différences que l'on peut trouver sur le sujet, mentionnons que Cervero (1992) associe le savoir procédural au savoir-faire et affirme qu'il s'acquiert dans la pratique, à la différence du savoir théorique; chez Malglaive (1990), le savoir procédural se confirme et se réajuste dans la confrontation au réel mais il peut être acquis par le truchement du langage des schémas, entre autres, ce qui n'est pas le cas du savoir-faire.

Certes, on peut repérer les savoirs procéduraux et les savoir-faire dans le récit de pratique et les solutions proposées aux impasses, du moins reconnaît-on l'expérience de celui qui intervient à propos ou les lacunes de celui ou celle dont la parole ou le geste sont inhibés à un moment plus critique. Mais il sera plutôt difficile

de départager entre ces types de savoirs. La distinction introduite par Ryle (1949) entre la connaissance déclarative et la connaissance procédurale peut nous être utile ici pour ajouter quelques nuances; dans le cas de la première, les énoncés décrivent des phénomènes observés, on sait que quelque chose est tel, alors que dans le cas de la seconde, on sait comment faire quelque chose, ce qui se formalise habituellement par une série d'instructions, une marche à suivre, des techniques⁷. Or, dans les domaines de pratique, la connaissance déclarative, qui correspond au savoir théorique, offre ses repères pour expliquer ou pour comprendre la situation, alors que la connaissance procédurale, celle qui est à l'œuvre et se construit à l'épreuve de l'action, s'investit avec le savoir-faire⁸.

Nous disons donc que l'analyse d'un cas de pratique permet d'identifier les savoirs procéduraux et les savoir-faire en action dans la situation racontée. Par exemple, tel conseiller en formation aura pris soin d'adresser un questionnaire aux futurs participants d'une formation en informatique pour s'ajuster à leur niveau de connaissances dans le domaine et il aura préparé un programme convenant à son public et pertinent pour le milieu d'application visé (savoir procédural); dès la première rencontre pourtant, son projet se bute au mécontentement d'un public captif d'une formation obligée et il utilise son habileté à dialoguer (savoir-faire) pour rétablir un climat favorable, en mettant momentanément en veilleuse son programme pour désamorcer la résistance et en s'appliquant à construire un projet significatif pour le groupe⁹. Dans une autre instance, le formateur qui œuvre en formation de base pourra connaître très bien le programme individualisé (savoir procédural) dont on lui a confié la responsabilité, mais il peut se trouver décontenancé et à court de mots (savoir-faire) en réponse à une question inattendue ou s'il est amené par l'adulte sur un terrain de difficultés personnelles.

7 Cette distinction entre le savoir déclaratif et le savoir procédural est devenue une sorte de passage obligé en psychologie cognitive, mais si on la considère utile, il faut rester attentif aux variantes dans les définitions, ce que l'on constate par exemple dans l'exposé de Lohman (1989) sur l'utilisation que fait Anderson (1976, 1983) de la typologie et des nuances de définitions qui lui sont propres.

8 Jarvis (1992) discute des deux catégories de Ryle et dit qu'il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire et comment le faire, encore faut-il être capable de le faire (savoir-faire).

9 Nous nous référons ici au cas rédigé par Claude Cornellier, Jean-Pierre Fredette et France Le Bourdais, et discuté avec le groupe-cours ETA 6610/A94. Nous remercions ici tous les participants de ce groupe pour leur contribution à dire le «savoir en usage».

Les savoirs théoriques alimentent spontanément l'analyse des récits de pratique, même s'ils ne sont pas toujours savamment formalisés. Par exemple, on se référera à des notions comme celles de motivation, de résistance au changement, de transfert des connaissances, de crise de la vie adulte, d'estime de soi, de mémoire courte, voire de types de savoirs; on reconnaîtra les contradictions entre les objectifs de la formation et les politiques sociales qui influent sur le cours de la formation; on opposera la logique du système à celle de l'acteur; on classera les types de difficultés d'apprentissage, nommera les facteurs d'abandon des études chez les adultes ou encore relativisera certains postulats dominants dans la culture pédagogique, bref on n'est pas à court d'idées pour décrire le monde dans lequel on se trouve. Selon le niveau de familiarité avec le langage des disciplines scientifiques où les savoirs théoriques se sont développés, les notions de référence seront plus ou moins nuancées et les formules, plus ou moins condensées.

Toutefois, c'est avant tout le savoir pratique que la méthode des cas met au défi de se dire, car le récit de pratique situe le formateur d'adultes au cœur d'une action, à l'instant où l'intention de départ est contrariée par ce qui se produit; il le presse de décider de la suite et il l'incite à se poser les questions : «Que dois-je faire? Qu'advient-il si je fais ceci ou cela?»

Le savoir pratique se rattache au raisonnement pratique et il se construit dans l'action. Il ne découle pas de la théorie, même si celle-ci peut être mise à contribution dans l'évaluation de ce qui se passe. Le savoir pratique est le résultat du jugement porté dans le contexte d'une situation inédite et souvent complexe par un agent s'aiguillant vers un but, à partir de croyances ou de connaissances possiblement incomplètes des éléments en jeu, et lequel privilégie une direction particulière quand des valeurs entrent en conflit. Signalons deux caractéristiques du raisonnement pratique : il pense le contingent et il définit l'intention.

Reprenant les distinctions d'Aristote, Ladrière affirme que «le propre du savoir pratique est de délibérer» (Ladrière, 1990, 33). Or, on ne délibère pas sur ce qui est nécessaire ou impossible, «on ne délibère que sur du contingent», «on ne peut délibérer que sur ce qui peut être autrement qu'il n'est et dont le changement dépend de nous» (*Ibid.*). Si les solutions étaient évidentes ou inévitables, elles n'auraient qu'à suivre leur cours. Au moment de la délibération, l'agent est confronté à l'incertain, l'indéterminé; dès qu'il modifie par son action un des éléments de la situation, c'est l'ensemble de la situation qui se reconfigure. Par exemple,

lorsque le conseiller en formation du cas cité ci-dessus a décidé de mettre momentanément en veilleuse le programme qu'il avait préparé, il aurait pu aussi ne pas déroger à ce qu'il entendait faire; étant donné les circonstances, sa décision paraît sage, mais l'effet n'est que probable, il dépend de la réaction des participants qui accepteront ou non de dialoguer avec lui. Le savoir pratique du conseiller prend son sens dans la situation et il est subjectif, quoique d'autres formateurs pourraient appuyer sa décision. Ces derniers pourraient lui dire «à ta place, j'aurais fait comme toi», mais non «ta solution était la seule valable». De plus, si le cumul d'expériences concluantes peut être mis à contribution dans une situation ultérieure, il ne détermine en rien une nouvelle décision à prendre.

Le savoir pratique porte également sur le but de l'action. En effet, une action entraîne une modification dans l'état des choses et le raisonnement pratique organise en séquence les moyens qui permettent d'atteindre le but. Or, quand un but fait partie du plan d'action, on appelle intention le but de l'agent (Walton, 1990, 213). Une fois l'intention établie ou déclarée, l'agent se trouve lié par elle, c'est-à-dire que l'ensemble de ses sous-programmes d'action n'a de sens qu'en fonction de ce qui est visé à terme.

Mais dans la situation professionnelle quotidienne, les intentions véritables sont rarement identifiables. Elles ne sont même pas toujours claires pour le formateur qui compose avec les particularités d'un contexte donné et s'y ajuste au fur et à mesure. Il pourra aussi arriver au formateur de modifier son intention parce que ses priorités auront changé ou encore pour justifier ce qu'il a effectivement réalisé. L'intérêt d'analyser un récit de pratique est précisément de découvrir les réseaux d'intentions possibles et la hiérarchie des actions qui conduisent au but final. Dans la délibération qui conduit au choix d'une hypothèse de solution, l'intention peut se dire sous la forme d'un des résultats envisagés comme possibles et souhaitables. Par exemple, le conseiller en formation visera à désamorcer la résistance des participants (résultat intermédiaire 1), puis à construire avec eux un projet d'apprentissage significatif (résultat intermédiaire 2) pour ne pas compromettre leur initiation à l'informatique (résultat final).

La clarification des intentions est d'autant plus nécessaire à la connaissance de l'action de formation que le formateur se trouve engagé avec d'autres agents, fussent-ils le demandeur de formation, le responsable du service de formation ou l'adulte en formation, et ceux-ci ont leurs propres intentions. Si l'intention du formateur est pervertie par un système qui vise avant tout la rentabilité ou par des politiques qui confient à la formation de panser les plaies sociales, il devra

reconsidérer son rôle et trouver un compromis viable; par contre, il peut découvrir qu'il pervertit lui-même l'action de formation en ne gardant pas le cap sur le développement de la compétence, par exemple, la mise à niveau des connaissances ou la transformation de soi que visent les personnes engagées dans des formations particulières.

La construction de la connaissance des intentions d'action est variable selon le groupe qui analyse la situation racontée. En effet, même si la logique du récit permettait l'inférence de l'intention de départ, la situation problématique introduit une rupture qui oblige à évaluer non seulement comment parvenir au but, mais, dans l'ordre, ce qui permet le mieux de le faire.

Il nous paraît possible, à partir des récits de situations de formation, de construire le savoir inhérent à la pratique professionnelle. Nous avons tenté de décomposer ce «savoir en usage» et de mettre en valeur la spécificité du savoir lié au raisonnement pratique. Il va sans dire que les distinctions sont théoriques et que la compétence se traduit dans la pratique quotidienne par l'harmonie de ces savoirs. Celui qui aura approfondi son savoir théorique disposera de moyens d'analyse plus variés et le formateur d'expérience aura aiguisé son sens des situations. On voit que la formation exige, au-delà de la simple description de la situation ou de la mise en train de procédures, l'engagement de la personne dans une action, qui ne va pas non plus sans un savoir sur soi.

3. La construction et la légitimation du savoir de la pratique

La méthode des cas est utilisée dans les milieux de la formation professionnelle depuis plus d'un siècle déjà; ses étapes et ses exigences sont connues; on a soupesé ses avantages et ses inconvénients. Elle ne fait pas l'unanimité cependant, comme le rapporte Schön (1983), soit qu'on reproche à ses tenants de faire l'économie des théories et des méthodes scientifiques, celles dont l'application permet de mieux résoudre les problèmes, soit qu'on la considère efficace pour développer des habiletés cognitives qui seront par la suite utiles dans la pratique professionnelle. En adoptant le modèle de la réflexion en cours d'action ou de la réflexion sur l'action du professionnel, la méthode des cas compterait parmi les stratégies pédagogiques qui favorisent chez le professionnel en formation le développement d'un savoir pratique, l'accès à son propre savoir et à ses processus de raisonnement, ainsi que l'autonomie à définir et à résoudre les problèmes.

On peut comprendre l'intérêt actuel pour la méthode des cas si on le situe dans la mouvance de la remise en question de la rationalité technique (Cervero, 1992; Schön, 1983, 1987). La rationalité technique consacre la supériorité de la connaissance scientifique et appuie la rigueur des pratiques sur des méthodes et des techniques qui en découlent. On passe de la théorie à la pratique comme du haut vers le bas. En revanche, le souci de théoriser la pratique, c'est-à-dire de la considérer comme un univers de connaissance de plein droit (Usher, 1991), adopte la position du dedans; il conduit à mettre en évidence les processus de réflexion qui accompagnent l'action intelligente, ainsi que les façons que l'on a de comprendre le monde dans lequel on agit. On reconnaît ici l'influence du cognitivisme et de l'herméneutique.

Or, cette influence est manifeste également dans le milieu scientifique. Par exemple, certains chercheurs voient une analogie entre les théories professionnelles, une sorte de théories «subjectives», et la théorie «objective» scientifique. Entre autres, Dann (1990) s'est penché sur les représentations et les processus cognitifs des enseignants en supposant que, puisqu'ils sont des experts dans leur domaine et qu'ils ont acquis une connaissance dans l'exercice de leur métier, c'est bien cette connaissance tacite qui guide leurs actions dans la vie de tous les jours.

Les théories subjectives se définissent comme un ensemble de connaissances sur soi et sur le monde, dont la structure est argumentative; elles permettent d'expliquer, de prédire et de penser le changement. Les théories subjectives sont caractérisées comme suit :

elles sont des représentations cognitives relativement stables qui peuvent se modifier avec l'expérience; elles sont souvent implicites, mais peuvent accéder à la conscience de l'acteur; elles ressemblent aux théories scientifiques par leur structure argumentative (ce qui se traduit par exemple par des énoncés «si, alors»); semblablement à celles des «théories objectives» en science, leurs fonctions sont de définir les situations, d'expliquer ou de justifier le passé, de prédire ou d'anticiper le futur, de générer des suggestions pour l'action à venir; enfin, elles sont partie intégrante des connaissances qui servent à l'action et, avec d'autres facteurs, elles influencent le comportement, particulièrement dans le cadre d'une action dirigée vers un but (Dann, 1990, 228)¹⁰.

Si les théories professionnelles sont des théories subjectives, elles ne sont donc pas ici mises dos à dos avec les théories scientifiques, mais plutôt reconci-

10 Nous pensons avoir retenu l'essentiel du texte de Dann dans cette traduction libre.

liées par des conceptualisations savantes qui ne renient en rien le modèle prévalant en science. Ceci est important pour nous, dans la mesure où nous pourrions objecter qu'une telle posture épistémologique ne parvient à saisir la qualité du savoir professionnel qu'en prenant le détour du savoir scientifique et que, en conséquence, les stratégies pédagogiques d'énonciation des savoirs liés à la pratique qui s'y appuient risquent d'engendrer un discours analogue et parallèle à celui de la science.

Avec l'analyse de Groeben (1990, 21-23), nous apprenons que les psychologues qui retiennent le concept de «théorie subjective» ont bien vu qu'un parallélisme de fonctions entre les théories subjectives et les théories savantes conduit à conceptualiser semblablement le sujet qui fait la science et le sujet que ce dernier observe; comme sujets humains, ils reçoivent tous les deux en partage la réflexivité, une habileté à communiquer, une potentielle rationalité et une compétence à agir. Mais, se centrant sur le concept d'action et ce qui la caractérise, à savoir «l'intentionnalité, la décision libre, le sens (la signification), la dépendance du contexte, l'orientation vers un but, la planification et le contrôle du processus» (*Ibid*, 22), ces mêmes psychologues diront que, ces caractéristiques étant interreliées et l'intentionnalité étant celle de l'agent, une action demeure un fait d'interprétation. En conséquence, même si la capacité d'interpréter s'applique autant à celui qui observe les actions d'un autre qu'à celui qui pose ces actions, la connaissance de l'agent est plus proche de l'action que celle d'un observateur extérieur et c'est la seule qui puisse être mise en œuvre, autrement dit, devenir opératoire. Pour les domaines d'action, la théorie subjective a donc préséance. Ainsi, les savoirs tacites ou les théories professionnelles se voient justement réhabilités et légitimés par la recherche scientifique elle-même, qui se trouve à son tour justifiée de revoir ses méthodes de validation.

Les pratiques de formation professionnelle sont actuellement largement influencées par le cognitivisme. Les positions particulières qui portent sur les théories subjectives paraissent d'autant plus séduisantes pour asseoir la pratique de la méthode des cas qu'elles relient le savoir de la pratique à la contingence et à l'intention de l'action.

Nous choisissons plutôt d'associer la méthode des cas à la construction discursive des savoirs de la pratique et de la situer dans le cadre plus général de la formation professionnelle des formateurs, entendue comme praxis communicationnelle (Chené, 1993). Concrètement, cela veut dire que la mise en récit de situations profes-

sionnelles, l'analyse réalisée en groupe et la rédaction finale dans laquelle sont traduits les choix de l'action à entreprendre sont avant tout des événements de parole et d'écriture qui se structurent selon les pratiques discursives et prennent un sens dans leur contexte d'énonciation et d'interprétation.

Quand le formateur d'adultes entreprend d'écrire l'histoire d'une pratique, son expérience se moule dans la forme narrative; s'il argumente en faveur d'une solution plutôt que d'une autre, son expression n'est pas la même que s'il s'applique à pousser la description des éléments de la situation. Les formes de discours utilisées font partie d'une tradition de langage et de culture et elles sont retenues dans des lieux de pratique donnés, uniquement si elles continuent d'y être comprises. De plus, la méthode des cas fait aussi partie des dispositifs reconnus dans le champ social des pratiques de formation professionnelle et elle façonne avec les consignes provenant de sa culture d'origine la mise en discours des situations de pratique. En outre, la méthode des cas permet d'«agir» le savoir immanent à la pratique professionnelle en le faisant dire, analyser, discuter, comprendre; on peut ainsi la considérer comme un dispositif d'expression, d'écoute et de partage de messages au sujet de la pratique professionnelle.

Il y a plusieurs implications à considérer ainsi la méthode des cas. D'une part, le savoir en usage mis en mots dans le récit est destiné à s'élargir avec le groupe des formateurs d'adultes qui poursuivent l'analyse et la discussion de la situation racontée, c'est-à-dire qu'il prend place dans l'histoire d'une communauté qui cherche à comprendre ses pratiques. Savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs pratiques et savoir-faire sont repérés et compréhensibles par le relais de la parole – même si, dans le cas des savoirs pratiques et des savoir-faire cette parole risque d'être parfois approximative – et, ensemble, ils forment un système ouvert, sujet à être déstabilisé ou reconfiguré dans l'échange du groupe. Ils demeurent non seulement liés à l'indétermination et à l'incertitude de la situation de rupture discutée, mais aussi à la contingence de l'action communicationnelle elle-même.

D'autre part, en tant que pratique sociale centrée sur les savoirs de la pratique professionnelle, la formation par la méthode des cas peut aussi légitimer ces savoirs. L'itinéraire social des connaissances issues du monde des pratiques professionnelles n'est pas balisé comme celui des connaissances scientifiques. Dans le cas de la science, les premiers balbutiements du chercheur ou des équipes de recherche trouvent leur expression dans le langage disciplinaire, ils sont légitimés

dans des échanges entre spécialistes, puis diffusés dans des périodiques scientifiques; les résultats de recherche sont parfois communiqués à un public plus large par les médias d'information, quand ils ne sont pas aussi vulgarisés, et ils font désormais partie du bagage commun des connaissances.

Il n'en est pas de même en ce qui concerne les connaissances liées à la pratique professionnelle. Non seulement celles-ci demeurent largement ignorées, mais rares sont les espaces de communication où elles peuvent s'exprimer par la parole ou l'écriture et recevoir la légitimation d'une discussion entre les spécialistes de ces pratiques. D'ailleurs, le regret de ne pas pouvoir échanger facilement ou plus souvent dans le milieu de pratique est partagé par plus d'un praticien.

De plus, le discours de la recherche scientifique, quoiqu'il soit parfois largement narratif, s'attelle spécifiquement au développement des connaissances, qu'il traduit sous forme de théories ou de modèles, compréhensibles aux initiés. Centré avant tout sur des actions, le discours des pratiques est autre; il s'applique à raconter, il décrit une situation ou rend compte d'une intervention. Captivant, il peut enfermer l'interlocuteur ou le lecteur dans la singularité d'une expérience, à moins que ne soit retracé, dans un contexte de formation par exemple, ce qui apparaît commun à plusieurs lectures. Mais on a vu comment la méthode des cas place le récit de pratique à l'intersection de l'action et de la construction d'un système complexe de savoirs, pertinents à l'action. Son utilisation permet au savoir de la pratique de se dire, voire de se contredire, de découvrir ses possibles et de se voir confirmé par des spécialistes d'un même domaine d'action.

Il n'est pas indifférent aux pratiques de discours dont nous parlons ici qu'elles se produisent dans l'espace social de la formation universitaire des formateurs d'adultes, l'université étant par excellence le lieu de légitimation du savoir dans la société moderne. En revanche, il n'est pas indifférent pour l'université que de telles pratiques y trouvent une légitimité – on sait que l'enseignement par la méthode des cas ou par problèmes se généralise dans les facultés professionnelles où se côtoient théorie et pratique – puisqu'elles remettent en question, non pas la validité du savoir de la science, ce qu'elles n'auraient pas les moyens de faire, mais sa signification pour l'action. Certes, la construction du savoir de la pratique n'est pas l'apanage de l'université; le trait distinctif de ce savoir par ailleurs est de se trouver naturellement métissé avec le savoir construit dans les pratiques de recherche. On pourrait en effet donner maints exemples puisés dans l'échange d'un groupe sur une situation de pratique, où les manières de nommer empruntent

consciemment à des champs disciplinaires des théories ou des modèles récents, parce que ceux-ci permettent de dire autrement les choses et, ainsi, d'en pousser plus loin la compréhension.

Conclusion

En réfléchissant sur l'utilisation que nous avons faite de la méthode des cas dans le cadre de l'enseignement universitaire à des formateurs d'adultes, nous avons tenté de clarifier les possibilités qu'offre la méthode pour construire avec les formateurs le savoir de la pratique et le légitimer. Un dispositif parmi d'autres, la méthode aide le savoir à se dire, ce savoir que les formateurs ont acquis avec l'expérience, auquel il leur arrive de ne pas faire confiance, qu'ils ne soupçonnent pas ou qu'ils ont peut-être oublié.

L'importance de légitimer le savoir de la pratique professionnelle est grandement reconnue dans l'univers des pratiques de la formation des adultes qui se définit à la fois comme champ de pratique sociale et champ d'études, autant que celle de jeter des ponts entre le savoir de la pratique et celui de la recherche et de la formation (Chéné, 1993; Toupin, 1993). Contrairement à une légitimité qui lui viendrait par le haut, c'est-à-dire par le langage et le savoir de la science, sa légitimité peut se construire du dedans, dans l'espace social de la formation, avec la communauté des formateurs d'adultes elle-même et par le langage courant, celui des difficultés et des solutions, des échecs et des réussites, des intentions contrariées et des projets. Les universitaires qui s'engagent dans de telles pratiques discursives avec les formateurs d'adultes se trouvent eux-mêmes placés en position de construire le savoir avec les autres et de collaborer à sa transformation. Ceci suppose qu'ils gardent ouvert leur propre système de savoirs et qu'ils ne cessent de s'interroger sur la connaissance elle-même.

Références

- ANDERSON, J. R. (1976).
Language, memory and thought. Hillsdale [NJ] : Lawrence Erlbaum.
- ANDERSON, J. R. (1983).
The architecture of cognition. Cambridge [MA] : Harvard University Press.
- BASKETT, H.K. ET MARSICK, V.J. (1992).
 Confronting new understandings about professional learning and change. In H.K. Baskett et V.J. Marsick (éd.), *Professionals' ways of knowing : New findings on how to improve professional education* (p. 7-15). San Francisco [CA] : Jossey-Bass.

- BLONDIN, D. (1994).
La méthode des cas : pour une formation professionnelle qui fait le lien entre la théorie et la pratique. *Coup d'œil*, 12, 2-4.
- CERVERO, R. (1992).
Professional practice, learning and continuing education. *International Journal of Lifelong Education*, 11(2), 91-101.
- CHENÉ, A. (1993).
Praxis, formation et recherche en éducation des adultes. In F. Serre (éd.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 157-186). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- DANN, H.-D. (1990).
Subjective theories : A new approach to psychological research and educational practice. In G.R. Semin et K.J. Gergen (éd.), *Everyday understanding : Social and scientific implications* (p. 226-243). Londres : Sage.
- GROEBEN, N. (1990).
Subjective theories and the explanation of human action. In G.R. Semin et K.J. Gergen (éd.), *Everyday understanding : Social and scientific implications* (p. 19-43). Londres : Sage.
- JARVIS, P. (1992).
Learning practical knowledge. In H.K. Baskett et V.J. Marsick (éd.), *Professionals' ways of knowing : New findings on how to improve professional education* (p. 89-95). San Francisco [CA] : Jossey-Bass.
- LADRIÈRE, P. (1990).
La sagesse pratique. In P. Pharo et L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action* (p. 15-37). Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- LOHMAN, D.F. (1989).
Human intelligence. *Review of Educational Research*, 59(4), 333-373.
- MALGLAIVE, G. (1990).
Enseigner à des adultes. Paris : Presses universitaires de France.
- MALGLAIVE, G. (1994).
Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation permanente*, 119, 125-133 (1^{re} éd. 92, 1988).
- MUCCHIELLI, R. (1987).
La méthode des cas. Paris : Éditions ESF.
- POISSON, Y. (1992).
La méthode des cas dans la formation universitaire des enseignants. Actes du congrès de l'AIPU «Enseigner à l'université» (p. 167-172). Montréal : AIPU.
- RYLE, G. (1949).
The concept of mind. Chicago [IL] : The University of Chicago Press.
- SCHÖN, D.A. (1983).
The reflective practitioner. New York [NY] : Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the reflexive practitioner. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.

TOUPIN, L. (1993).

Rapprocher formation, recherche et praxis – Une perspective éthique-émotionnelle. In F. Serre (éd.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 59-89). Sherbrooke : Éditions du CRP.

USHER, R. (1991).

Theory and metatheory in the adult education curriculum. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 315.

VAN STAPPEN, Y. (1989).

L'enseignement par la méthode de cas. Joliette : Cégep Joliette-de-Lanaudière.

WALTON, D.N. (1990).

Practical reasoning. Savage [MD] : Rowman and Littlefield Publishers.

WASSERMAN, S. (1993).

Getting down to cases. Learning to teach with case studies. New York [NY] : Teachers College Press, Columbia University.

Abstract – Based on her own practice in the university education of adult educators, the author reflects on the potential of the case method for building practical professional knowledge and legitimizing it. She presents the instructional program, links it with the understanding of the types of knowledge operating in action, and seeks out a theoretical basis for naming these types of knowledge. Last, adopting the epistemological framework of discursive constructivism, she attempts to explore the potential of the case method as an instrument for expressing, listening to, and sharing messages about professional practice.

Resumen – A partir de una práctica universitaria de capacitación de formadores de adultos, la autora reflexiona sobre las posibilidades que ofrece el método de casos para construir y legitimar el saber de la práctica profesional. Ella presenta el dispositivo pedagógico, al cual le relaciona la comprensión de saberes en juego en la acción y encuentra apoyos teóricos para nombrar esos saberes. En fin, ella adopta el marco epistemológico del constructivismo discursivo y busca explorar el potencial del método de casos, considerado como dispositivo de expresión, de escucha y de participación de mensajes respecto a la práctica profesional.

Zusammenfassung – Auf Grund ihrer Erfahrung auf dem Gebiet der Ausbildung von Erwachsenenbilder fragt sich die Verfasserin, inwieweit die Methode des Falles dazu benutzt werden kann, die Kenntnis der beruflichen Praxis zu konstruieren und zu legitimieren. Sie legt die pädagogischen Mittel dar, bringt diese in Zusammenhang mit den jeweiligen erforderlichen Kenntnissen und findet theoretische Anhaltspunkte, um diese Kenntnisse zu bezeichnen. Schließlich übernimmt sie den epistemologischen Rahmen des diskursiven Konstruktivismus und versucht, die Möglichkeiten der Methode des Falles als Mittel des Ausdrucks, des Zuhörens und des Austauschs hinsichtlich der beruflichen Praxis weiter zu erforschen.