

Article

« Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres »

Marie-Françoise Legendre

Revue des sciences de l'éducation, vol. 24, n° 2, 1998, p. 379-406.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/502017ar>

DOI: 10.7202/502017ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres

Marie-Françoise Legendre
Professeure

Université de Montréal

Résumé – Cet article porte sur la méthode des cas, approche qui suscite beaucoup d'intérêt en formation des maîtres. Elle se présente comme un dispositif de formation particulièrement adapté aux objectifs professionnels poursuivis. Ceux-ci consistent, entre autres, à rendre l'enseignant plus réflexif, c'est-à-dire capable de réfléchir sur sa pratique et de l'analyser. Nous identifions divers modes d'exploitation possible des cas en lien avec des objectifs de formation variés. Prenant appui sur notre propre expérience avec cette méthode, nous essayons également de cerner quelques enjeux importants que soulève l'utilisation de la méthode des cas comme outil pédagogique pour développer, chez les étudiants en formation, des habiletés de pratique réflexive.

Introduction

Depuis le milieu des années quatre-vingt, la méthode des cas suscite un intérêt croissant en formation des maîtres. Cet intérêt n'est pas indépendant des nombreuses critiques formulées à l'endroit des programmes traditionnels de formation des maîtres et des nouveaux enjeux reliés à la formation professionnelle des futurs enseignants. Les travaux sur la pensée des enseignants et sur les connaissances reliées à l'enseignement ont contribué à mettre en évidence l'ambiguïté et la complexité des situations d'enseignement. L'enseignement est une pratique incertaine qui ne saurait se réduire à l'application de principes théoriques généraux. C'est pourquoi la formation doit se soucier de rendre pertinentes et mobilisables dans la pratique les connaissances transmises au cours de la formation. Plusieurs chercheurs voient dans la méthode des cas un outil privilégié pour combler l'écart entre les principes et les modèles théoriques enseignés dans le cadre de la formation et la réalité quotidienne de la classe. Si cette approche pédagogique se révèle en effet très intéressante pour favoriser une meilleure articulation théorie/pratique, il importe de ne pas sous-estimer les difficultés potentielles reliées à son exploitation. Celle-ci soulève des enjeux de divers ordres qui reflètent certains obstacles inhérents à une formation professionnelle.

Dans cet article, nous nous proposons d'examiner l'apport de la méthode des cas au développement d'habiletés reliées à la pratique réflexive et d'identifier certains enjeux que soulève l'exploitation des études de cas dans une telle perspective. Après avoir abordé la question de l'écart entre théorie et pratique, nous proposons une réflexion sur les types et les niveaux d'intégration théorie/pratique qui peuvent être envisagés en formation initiale. Puis nous faisons brièvement état des types de cas utilisés dans nos cours et des objectifs de pratique réflexive qui en ont orienté l'exploitation. Nous définissons ensuite trois grands modes d'articulation théorie/pratique qui représentent en quelque sorte les pôles autour desquels peuvent s'articuler diverses modalités d'exploitation des cas. Enfin, nous proposons une réflexion sur les enjeux de divers ordres, professionnel, épistémologique, didactique et pédagogique, reliés à l'utilisation des études de cas comme outil pour amener les étudiants à mieux saisir la complexité des situations d'enseignement et à acquérir des habiletés de pratique réflexive.

L'écart théorie/pratique en formation initiale

Le problème de l'écart entre théorie et pratique en formation initiale n'est pas nouveau. La formation dispensée dans les cours est souvent perçue par les étudiantes et les étudiants comme non pertinente parce qu'elle serait sans rapport apparent avec la réalité scolaire qu'ils connaissent. Il n'y a pas de transfert des connaissances du contexte de la formation à celui de la pratique, les savoirs enseignés se révélant, lors des stages, peu «applicables» au contexte de la classe (Perrenoud, 1997). On assiste alors à une hiérarchisation des modes de savoir, qui conduit parfois à une valorisation indue de l'un, le savoir pratique, sur l'autre, le savoir théorique. Ce statut plutôt négatif accordé au savoir théorique représente un obstacle important pour le formateur. Il ne s'agit pas seulement, pour ce dernier, de rendre les connaissances théoriques plus facilement assimilables par l'apprenant, mais de lui permettre d'en saisir la pertinence et l'utilité au regard de la pratique professionnelle.

Mais au-delà de la connotation souvent négative du qualificatif de trop théoriques dont sont affublés les cours, l'écart théorie/pratique demeure bien réel. Il renvoie à une dichotomie entre deux types de savoirs qui diffèrent par leur source, leur structure et la manière dont ils se constituent (Barbier, 1996). La distinction établie par Artaud (1981, 1989) entre savoir théorique et savoir d'expérience illustre bien l'écart entre ces deux formes de savoirs. Le premier consiste en un savoir davantage formalisé et systématisé, souvent institutionnalisé et dont l'acquisition repose essentiellement sur la transmission culturelle et éducative. Le second, plus intuitif et personnel, est celui que l'apprenant possède déjà sur un objet avant d'avoir été soumis à un ensemble de connaissances théoriques sur le même objet. Son acquisition relève plutôt de l'auto-apprentissage. L'écart entre savoir d'expérience et savoir théorique rejoint également la distinction que font les didacticiens (Astolfi, 1993, Develay, 1993) entre connaissance et savoir. La première est subjective, au sens d'une intégration personnelle des

informations se reflétant dans les conceptions préalables de l'élève qui coexistent souvent avec les informations notionnelles apprises à l'école. Le second résulte d'un effort d'objectivation, d'un processus de construction intellectuelle hautement socialisé, par lequel le sujet problématisé le réel et élabore un cadre théorique ou un modèle formalisé. Ces distinctions mettent en évidence le problème des connaissances inertes auquel risque de conduire la simple transmission des savoirs théoriques, sans prise en compte des connaissances préalablement élaborées par l'apprenant. On assiste alors à une compétition entre savoirs formels et savoirs intuitifs, et non à une réelle coordination entre eux, les savoirs formels n'étant pas mobilisés en dehors de leur contexte d'acquisition scolaire.

L'écart théorie/pratique se révèle aussi à travers l'opposition souvent établie entre action et réflexion. Si la réflexion est jugée importante pour orienter et soutenir l'action, trop réfléchir peut freiner l'action tout comme la propension à agir peut inhiber la réflexion. Cette opposition est aussi celle des modes de résolution de problème qui, selon qu'on les aborde sur le plan théorique ou sur le plan pratique, obéissent à des logiques différentes. Sur le plan théorique, on découpe la réalité, on isole certains éléments pour mieux les appréhender, on se place dans une perspective théorique précise, on s'efforce de généraliser en faisant abstraction des caractéristiques spécifiques aux situations, on analyse et on modélise; bref, on décontextualise. Sur le plan pratique, c'est l'inverse puisqu'on ne peut faire autrement que de regrouper un grand nombre d'éléments, de rassembler des perspectives multiples qui peuvent même s'avérer contradictoires. On se situe à un niveau spécifique et non général, une même situation pouvant concrétiser plus d'un modèle. On se doit de prendre en considération les caractéristiques propres à une situation ou à un contexte spécifique; bref, on surcontextualise. Le premier est sous-tendu par une logique de l'analyse et le second, par une logique de l'intervention. Or, comme le soulignent Carbonneau et Héту (1996), trop axer la formation sur l'analyse et la compréhension théoriques de l'intervention peut retarder l'appréhension de l'économie pédagogique de la situation en encourageant une lecture fragmentaire des situations. On favorise alors l'émergence de schèmes d'analyse pédagogiques, conduisant à une compréhension morcelée de la réalité, plutôt que l'élaboration de schèmes d'actions permettant d'agir en situation. Mais inversement, s'il convient de faire de l'intervention le principe organisateur de la formation, cela n'implique pas pour autant que l'on doive faire abstraction de ce que dit la science sur les conditions de cette intervention.

Si l'écart théorie/pratique est d'abord perçu comme un problème de la formation initiale, il est donc aussi l'expression de différences bien réelles entre des formes de savoir qui peuvent par ailleurs être sources d'apports distincts et complémentaires. Il ne s'agit donc pas de nier ces différences en cherchant à dissoudre l'une des formes de savoir dans l'autre. Il s'agit plutôt de chercher à dépasser la dichotomie théorie/pratique, dans le sens d'une interaction plus dialectique de ces formes de savoirs, en arriant davantage le savoir théorique aux questions que pose la pratique. Bref, comment exploiter ces différences et en tirer parti dans un contexte de formation initiale?

Vers une meilleure intégration théorie/pratique

Favoriser une meilleure intégration théorie/pratique constitue un objectif de formation en lien étroit avec la conception qu'on se fait de l'activité de l'enseignant. Cet objectif s'inscrit dans une perspective de professionnalisation des enseignants (Carbonneau, 1993; Huberman, 1993; Perrenoud, 1993*b*; Perron, Lessard et Bélanger, 1993; Tardif, 1993*a*; Van der Maren, 1993) qui pose des exigences particulières au niveau de la formation, notamment au regard de l'intégration théorie/pratique. D'une part, on reconnaît de plus en plus la complexité de la tâche enseignante et son irréductibilité à une approche purement technique. L'enseignement est un champ organisé autour d'interactions humaines fortement influencées par les contextes dans lesquels elles s'inscrivent (Merseeth, 1991). Les enseignants font face à l'ambiguïté, à l'incertitude et aux finalités souvent contradictoires de l'activité pédagogique (Altet, 1994; Clark et Lampert, 1986). Ce qui apparaissait autrefois comme le reflet des limites de la compétence de l'enseignant se révèle aujourd'hui comme l'expression de la complexité inhérente à la tâche elle-même. Cette complexité se manifeste à différentes étapes du processus d'enseignement: lors de la phase de planification, laquelle n'obéit pas à un modèle purement rationnel et linéaire; lors de la phase d'interaction avec les élèves, au cours de laquelle l'enseignant doit prendre de nombreuses décisions et savoir juger rapidement sur la base de quelques indices; lors de la résolution des problèmes auxquels l'enseignant se trouve confronté, où se révèlent les limites de la pensée strictement logique au profit d'une démarche qu'on qualifie de plus intuitive.

D'autre part, on accorde de plus en plus d'importance aux savoirs souvent implicites, c'est-à-dire non formalisés, acquis dans et par la pratique et qui s'actualisent à travers l'intuition (Schön, 1994), l'*habitus* (Perrenoud, 1994*a*), la mentalité clinique (McAninch, 1993), les connaissances-en-actes (Vergnaud, 1996), c'est-à-dire les schèmes de perception, d'évaluation et d'action qui sous-tendent l'intervention, laquelle n'est donc pas uniquement rationnelle. Dans cette perspective, la compétence professionnelle ne repose pas exclusivement sur un savoir rationnel appliqué aux situations concrètes de la pratique. Elle repose également sur des schèmes d'actions plus ou moins conscients qui assurent une mobilisation des savoirs en situations, permettant au professionnel de n'adapter que minimalement son action aux caractéristiques de chaque situation (Perrenoud, 1996). Ainsi, les actions de l'enseignant relèvent tout autant de l'*habitus*, c'est-à-dire de schèmes d'actions inconscients permettant d'engendrer des pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, que de la pensée rationnelle guidée par des savoirs.

La formation ne peut donc se réduire à l'apprentissage de formules toutes faites. Elle doit favoriser le développement de la capacité à élaborer des stratégies adaptées à la situation et au contexte (Carbonneau et Hétu, 1996). C'est pourquoi il s'avère nécessaire d'axer la formation sur une plus grande autonomie professionnelle, impliquant la capacité de faire face à la complexité et de résoudre des problèmes mal définis en puisant dans un répertoire de connaissances qui ne peut se réduire au seul savoir

théorique (Tardif, 1993*b*). D'où l'importance de favoriser une meilleure intégration théorie/pratique, mais celle-ci peut donner lieu à des interprétations variées. De quels types d'intégration parle-t-on?

Les types d'intégration théorie/pratique

On peut parler d'intégration théorie/pratique en référence aux différentes composantes de la formation, plus particulièrement la formation par les cours et la formation par les stages. On associe alors la théorie à la formation par les cours et la pratique à la formation par les stages. Cette conception de l'intégration théorie/pratique demeure toutefois réductrice dans la mesure où elle suggère que les cours ne sont que théoriques et que les stages ne sont que pratiques. C'est oublier que la formation par les cours peut très bien comporter des visées et des approches pédagogiques d'ordre pratique. C'est aussi réduire la formation pratique à sa dimension strictement expérientielle en oubliant que la pratique peut être objet de théorisation et de conceptualisation. Par ailleurs, une telle conception renvoie à un type d'intégration qui demeure essentiellement externe au sujet dans la mesure où elle relève davantage de la structure du programme que de la démarche d'apprentissage du sujet. Si la mise en place de conditions favorisant l'intégration peut être considérée comme importante si ce n'est même nécessaire, elle n'est sans doute pas suffisante à assurer l'intégration interne, c'est-à-dire celle qui est propre au sujet apprenant.

L'intégration théorie/pratique peut également être envisagée au niveau des connaissances entre elles, celles-ci étant de divers ordres et ne se réduisant pas à la dichotomie théorie/pratique: connaissances disciplinaires, psychologiques, pédagogiques et didactiques, si on les définit en référence aux contenus des programmes de formation (Develay, 1994); savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels, si on les définit en référence au cadre conceptuel de la psychologie cognitive (Tardif, 1992); savoirs théoriques et pratiques selon la typologie proposée par Altet (1996), les premiers regroupant les savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires et didactisés) ainsi que les savoirs pour enseigner (savoirs pédagogiques) et les seconds faisant référence aussi bien aux savoirs sur la pratique (savoirs procéduraux et savoir-faire formalisés) qu'aux savoirs de la pratique (savoirs d'expérience contextualisés et adaptés à la spécificité des situations). Ce type d'intégration peut être considéré comme étant à la fois externe, c'est-à-dire relatif à l'intervention pédagogique ou didactique, et interne, c'est-à-dire relatif au sujet apprenant. Certaines conditions peuvent être mises en place aux niveaux proprement pédagogique et didactique pour amener l'apprenant à intégrer des connaissances de divers ordres, en rendant davantage explicites les liens qu'elles entretiennent. On peut mentionner, à titre d'exemples, des activités intégratives comme le dossier professionnel qui a précisément pour but d'aider l'étudiant à relier entre elles les différentes composantes, disciplinaires, pédagogiques et didactiques, de sa formation.

Enfin, l'intégration théorie/pratique est aussi celle des théories personnelles ou des connaissances intuitives construites sur la base du savoir d'expérience et des théo-

ries enseignées qui correspondent aux savoirs conceptualisés, formalisés et davantage objectivés auxquels sont confrontés, dans le contexte de la formation, les savoirs d'expérience de l'apprenant (Artaud, 1981, 1989). On peut parler ici d'intégration des savoirs, dans la mesure où il ne s'agit pas sans plus de substituer un savoir théorique à un savoir d'expérience, mais de créer des conditions favorisant une véritable interaction de ces savoirs, susceptible d'engendrer une réorganisation du savoir d'expérience. Ce type d'intégration demeure ultimement la responsabilité de l'apprenant lui-même, même s'il peut être soutenu par des pratiques pédagogiques et didactiques aptes à favoriser une plus grande articulation des connaissances entre elles et avec leurs contextes d'application variés.

Parler d'intégration théorie/pratique c'est englober, nous semble-t-il, ces divers types d'intégration. En somme, celle-ci renvoie tout autant aux conditions qui peuvent être mises en place pour favoriser l'intégration (*integrative approaches*), qu'aux démarches intégratives (*integrating processes*) et aux produits ou résultats de cette intégration (*integrated knowledge*)¹. Peut-être devrions-nous réserver le terme d'intégration pour désigner ce qui est visé chez l'apprenant, c'est-à-dire une intériorisation et une organisation personnelles de savoirs provenant de diverses sources. On pourrait alors parler de modes d'articulation théorie/pratique pour caractériser les conditions mises en place sur le plan de la structure des programmes ou encore les pratiques pédagogiques et didactiques visant à soutenir cette intégration. Nous verrons alors qu'il y a plus d'une façon d'envisager cette articulation et que le mode d'articulation privilégié n'est pas indépendant d'une certaine conception de la professionnalité et des objectifs que devrait viser la formation. Mais avant d'aborder cette question, il importe de préciser à quel niveau on situe cette articulation et ce qui peut la favoriser.

Les niveaux d'articulation théorie/pratique

L'articulation théorie/pratique peut être favorisée à différents niveaux. Elle intervient bien sûr au niveau de la structure du programme. Elle intervient également entre les cours et les stages, et elle peut aussi être envisagée à l'intérieur même des cours. Dans la structure des nouveaux programmes, elle se traduit par le fait que la formation disciplinaire et la formation pédagogique et didactique ne sont plus dispensées de manière séquentielle, mais de façon conjointe sur toute la durée du programme. Cette structure vise à assurer, aux différentes étapes de la formation, une meilleure intégration des savoirs à enseigner (connaissances disciplinaires) et des savoirs pour enseigner (connaissances pédagogiques et didactiques), pour reprendre la typologie proposée par Altet (1996). Si ce niveau d'articulation peut servir de support à une meilleure intégration des composantes de la formation, il n'est toutefois pas suffisant dans la mesure où il offre peu de prises aux formateurs. C'est pourquoi l'articulation théorie/pratique doit également se traduire au niveau des pratiques de formation à l'intérieur même des stages et des cours. Entre cours et stages, l'articulation théorie/pratique devrait pouvoir se traduire par un enrichissement mutuel des cours par les

stages, et réciproquement, dans une dynamique d'échanges où les connaissances acquises lors des cours peuvent être mobilisées dans la pratique et où les connaissances issues de la pratique peuvent être réinvesties dans les cours. Toutefois, pour qu'il y ait intégration à ce niveau, il faut parvenir à dépasser l'assimilation réductrice des cours à la formation théorique et des stages à la formation pratique. L'articulation théorie/pratique doit être aussi bien l'affaire des cours (intracours) que des stages (intrastages) si l'on veut s'assurer d'une véritable contribution de la formation par les cours à la formation pratique et de la formation pratique dispensée lors des stages, à la formation par les cours.

Puisque c'est à ce niveau intracours que se situe notre intervention, nous avons été amenée à nous interroger sur la façon dont on pouvait favoriser, à l'intérieur même des cours, une meilleure articulation théorie/pratique en vue de soutenir une véritable intégration, chez l'apprenant lui-même, de connaissances de divers ordres. La perspective privilégiée rejoint celle d'Artaud (1981), en ce sens qu'il ne s'agit pas seulement d'une intégration entre théorie et pratique, mais aussi d'une intégration entre théories personnelles et savoirs enseignés. L'objectif est donc de favoriser une appropriation personnelle par l'apprenant de savoirs de diverses sources, aussi bien pratiques que théoriques, les savoirs théoriques n'étant pas réductibles aux seuls savoirs formalisés mais incluant également les conceptualisations personnelles, le plus souvent implicites, qui servent de grille de lecture initiale de l'expérience. De quels outils dispose-t-on pour opérationnaliser cet objectif? Diverses approches pédagogiques peuvent sans aucun doute être mises à contribution. Nous nous sommes intéressée aux études de cas. Celles-ci nous sont apparues comme un outil intéressant pour favoriser une meilleure articulation théorie/pratique à l'intérieur des cours. Elles permettent de placer les étudiants dans des situations de résolution de problème prototypiques de celles qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leurs stages. Leur objectif n'est pas tant de fournir aux étudiants des exemples de pratiques que de les habiliter à tirer parti de connaissances de divers ordres dans l'analyse de situations concrètes et la résolution de problèmes caractéristiques de ceux que rencontre l'enseignant novice. En tant que descriptions de situations réelles de la pratique, les cas permettent de mettre les étudiants en contact avec des réalités scolaires auxquelles ils n'auraient pas accès autrement, avec tous les avantages que comporte la simulation.

Les études de cas: pratiques nouvelles et partenariat intra-universitaire

Précisons d'emblée qu'il n'existe pas une méthode des cas, comme le souligne d'ailleurs Shulman L. (1994), et que les cas eux-mêmes peuvent prendre des formes très variées. Si la forme narrative est sans doute la plus répandue, il existe également d'autres formes de cas tels que les plans de leçon, les extraits de journaux de bord, les épisodes d'enseignement sur vidéo (Carbonneau et Héту, 1996), etc. Même lorsqu'ils sont présentés sous une forme narrative, les cas peuvent varier quant à leur forme, leur longueur, leur contenu. Par ailleurs, non seulement la méthode des cas varie-t-elle

d'un champ professionnel à un autre, mais elle varie aussi considérablement à l'intérieur d'un même champ professionnel. Si cette approche est de plus en plus utilisée en formation des maîtres, elle peut l'être dans des perspectives variées et en fonction de divers objectifs. Le fait de recourir à des cas ne présume donc en rien du mode d'exploitation qui sera privilégié et des objectifs professionnels qui s'y rattachent. Les cas peuvent tout aussi bien servir à illustrer la théorie qu'à créer des antécédents pour la pratique, fournir des modèles de pratiques exemplaires ou soutenir l'acquisition de connaissances et d'habiletés de divers ordres (Sykes et Bird, 1992).

Il nous fallait donc nous approprier cette méthode – on peut parler en ce sens de pratique nouvelle – en l'adaptant à notre contexte de formation (cours dispensés à de grands groupes), aux contenus de nos cours (cours de psychopédagogie) et aux objectifs que nous visions. Ces objectifs étaient de divers ordres: objectifs académiques liés plus spécifiquement aux contenus des cours, mais également objectifs professionnels plus généraux qui peuvent être associés au concept de pratique réflexive sur lequel nous reviendrons. Puisqu'on ne disposait pas à proprement parler de cas qui soient adaptés à notre contexte de formation, il nous a fallu les élaborer. Nous avons également dû préciser notre mode d'exploitation en lien avec les objectifs visés par la formation. La formulation des cas aussi bien que leur exploitation ont été l'objet d'un partenariat intra-universitaire puisque nous les avons réalisées à travers une double collaboration: d'abord celle des étudiants, que nous avons mis à contribution dans la rédaction des cas, puis celle de collègues également intéressés par cette approche, avec lesquels nous avons échangé sur nos pratiques, les obstacles que nous rencontrons et les nombreuses réflexions suscitées par l'utilisation de cette méthode (Legendre, à paraître). Nous précisons maintenant comment nous avons procédé pour la formulation des cas et quel est le mode d'exploitation que nous avons privilégié en fonction des objectifs que nous visions.

La formulation des cas

Bien qu'il existe déjà une documentation assez abondante sur les cas (Barnett, 1991; Grossman, 1994; Kowalski, Weaver et Henson, 1994; McAninch, 1993; Merseth, 1991; Shulman, J.H., 1994; Silverman, Welty et Lyon, 1992; Silverman et Welty, 1993; Wasserman, 1993), nous jugeons essentiel de nous constituer une banque de cas représentatifs des situations scolaires auxquelles nos étudiants seraient susceptibles d'être confrontés dans leurs stages. Nous avons pris, pour point de départ de cette démarche d'élaboration d'une banque de cas, un cas que nous avons traduit et adapté de l'anglais (Kowalski *et al.*, 1994) et que nous avons analysé avec les étudiants dans le cadre du cours. Nous avons également élaboré, à l'attention des étudiants alors inscrits dans l'ancien programme du Certificat en enseignement secondaire (CENS), une série de directives pour la rédaction d'un cas (ou d'un incident critique), inspirées de l'ouvrage de Wasserman (1993). Aux étudiants ayant un stage durant la période où ils suivaient notre cours, nous avons demandé de rédiger un cas à partir d'un incident survenu

au cours de leur stage. Les cas rapportés par les étudiants se présentaient donc comme une narration d'une situation à laquelle ils avaient été confrontés et qui avait généralement été perçue comme problématique. Ils étaient rédigés dans la forme suivante: 1) le contexte, soit les données socioculturelles, socioéconomiques et institutionnelles; 2) les acteurs, soit le stagiaire, l'enseignant-formateur, le groupe-classe, l'élève ou les élèves dans le cas où le problème mettait plus particulièrement en cause certains élèves; 3) le problème; 4) la solution, lorsque le ou la stagiaire avait effectivement essayé de résoudre le problème; 5) parfois, une réflexion sur le cas consistant à revenir sur l'incident pour en dégager une leçon qui déborde la spécificité du cas. Ces cas rédigés par les étudiantes et les étudiants nous ont fourni un matériel abondant sur la base duquel nous avons pu élaborer un certain nombre de cas utilisables avec de nouvelles cohortes d'étudiants, notamment dans le cadre du nouveau programme du baccalauréat en enseignement secondaire (BES).

L'exploitation des cas

Outre les objectifs académiques visés dans le cours, les études de cas avaient pour but de favoriser l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes reliées à la pratique réflexive. Par pratique réflexive, nous entendons essentiellement un «savoir analyser», un «savoir réfléchir» et un «savoir justifier» (Altet 1996; Carbonneau et Héту, 1996; Perrenoud, 1996), c'est-à-dire la capacité de se distancier de la pratique et de suspendre, au moins momentanément, les évidences intuitives et les jugements de valeur au profit d'une démarche d'explicitation et d'analyse de la pratique permettant de prendre conscience de ce qui sous-tend les schèmes d'action et de décision.

Bien que celle-ci soit généralement associée à la pratique professionnelle (Schön, 1994) plus qu'à la formation, puisque les étudiants ont peu ou pas d'expérience pratique, nous pensons que pour devenir des praticiens réflexifs, les étudiants devaient y être préparés dès leur formation (Carbonneau et Héту, 1996). Autrement dit, il s'agissait de les amener à développer, à travers l'analyse de cas, l'outillage conceptuel nécessaire pour être en mesure de réfléchir sur la pratique et de l'analyser de manière à en tirer des connaissances explicites et davantage systématisées. Ces connaissances, habiletés et attitudes renvoient essentiellement à des habiletés d'observation et d'analyse, de résolution de problème, de prise de décision ainsi qu'à l'acquisition d'attitudes professionnelles telles que la décentration, le respect des points de vue, le développement de stratégies et d'attitudes pour affronter la complexité, la recherche de solutions constructives.

Les objectifs visés ne se réduisaient donc pas seulement à favoriser l'acquisition de connaissances théoriques et leur éventuel transfert dans la pratique. Il s'agissait, d'une part, d'amener les étudiantes et les étudiants à tirer profit de connaissances théoriques dans la résolution des problèmes complexes et multidimensionnels que pose la pratique et, d'autre part, à favoriser la prise de conscience et l'articulation

des connaissances intuitives implicites auxquelles les apprenants ont spontanément recours pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Dans cette perspective, le but n'est pas d'amener l'étudiant à rejeter ses connaissances ou ses représentations intuitives, mais à les modifier et à les enrichir en les articulant davantage. Cela peut se traduire par le passage graduel de l'intuition, comme solution *a priori* s'imposant de façon plus ou moins consciente, à l'intuition comme hypothèse nécessitant une démarche de justification, d'analyse et de validation. Les connaissances qui doivent être mobilisables dans la pratique ne se réduisent donc pas uniquement aux connaissances théoriques enseignées dans les cours, mais elles incluent aussi le répertoire personnel de l'étudiant avec lequel elles doivent être mises en interaction. Ce sont les efforts pour atteindre ces objectifs à l'aide des études de cas et les difficultés auxquelles nous avons été confrontée qui nous ont amenée à identifier divers modes d'articulation théorie/pratique dans l'exploitation des cas. Ceux-ci peuvent être sous-tendus par des objectifs de formation variés, eux-mêmes liés à des conceptions différentes de la profession. Nous verrons quels sont ces modes d'articulation et à quel type d'exploitation des études de cas ils peuvent conduire.

Divers modes d'articulation théorie/pratique

On peut fort bien recourir à des études de cas tout en envisageant différemment les liens théorie/pratique. Il existe effectivement différentes façons de concevoir ces liens aussi bien dans le contexte de la profession que dans celui de la formation (Barbier, 1996, Malglaive, 1994; McAninch, 1993; Merseth, 1994, 1996; Perrenoud, 1996; Schön, 1994; Shulman L., 1994). Ces divers modes d'articulation conduisent à accorder un statut et un rôle différents à la théorie et à la pratique. Ils renvoient à des conceptions ou à des visions différentes de ce qu'est la profession enseignante qui se reflètent dans les modèles de formation professionnelle privilégiés. Nous examinerons trois façons de concevoir les liens théorie/pratique qui peuvent avoir une incidence directe sur les pratiques pédagogiques, c'est-à-dire sur la façon de concevoir l'utilisation, à l'intérieur même d'un cours, des dimensions théoriques et pratiques de la formation. Ces différentes conceptions des liens théorie/pratique ne se prétendent certes pas exhaustives et ne tiennent donc pas compte des multiples nuances qui peuvent être envisagées. Elles illustrent plutôt les principaux pôles autour desquels peuvent s'articuler des modalités d'exploitation par ailleurs variées.

L'application de la théorie à la pratique

Dans une première perspective, la théorie précède la pratique, laquelle consiste en une application de connaissances, règles et principes théoriques à des situations pratiques. Cette approche rejoint ce que Schön (1994) appelle le modèle de la rationalité technique ou modèle de la science appliquée qui conçoit le savoir professionnel comme la simple application, à des problèmes pratiques, de savoirs fondamentaux,

généraux et standardisés. Elle correspond à ce que Sykes et Bird (1992) définissent comme l'approche fondamentale qui organise la formation en termes d'application de la théorie à la pratique, accordant préséance à la première. Elle évoque également ce que Merseth (1996) qualifie d'approche technique de l'enseignement selon laquelle la «bonne réponse dérive de l'application par l'enseignant de principes et de théories appropriés à la situation». Selon cette perspective, qui valorise la théorie plus que la pratique, l'enseignement est une science et l'activité d'enseignement se présente essentiellement comme une action rationnelle et délibérée. Ce mode d'articulation privilégie donc un modèle déductif, lequel tend à accorder un statut plus élevé à la théorie, aux règles et aux principes généraux, qu'à la pratique. Les situations concrètes ou les problèmes de la pratique apparaissent comme un domaine d'application de la théorie et sont considérés, en formation, comme des illustrations de la théorie. Dans cette perspective, les cas tiennent lieu d'exemples permettant de contextualiser, dans la pratique, les principes théoriques qui ont été préalablement enseignés. L'analyse de cas est alors centrée sur l'utilisation adéquate de grilles de lecture théoriques conduisant à interpréter les données d'une certaine manière. Une telle modalité d'exploitation, bien qu'elle puisse mettre en lumière l'applicabilité de certains principes théoriques, laisse peu de place aux représentations intuitives ou théories personnelles qui interfèrent souvent avec les modèles théoriques enseignés.

L'abstraction de la théorie à partir de la pratique

Dans une deuxième perspective, la pratique précède la théorie et en constitue la source, l'accent étant mis sur le caractère contextualisé des connaissances et l'irréductibilité des situations concrètes à des modèles théoriques lesquels s'avèrent nécessairement simplifiés et réducteurs. Les premières sont plus riches, plus complexes, moins épurées. La théorie émerge de la pratique à partir d'un processus d'organisation et de classification d'expériences ou de situations concrètes. Elle résulte d'une forme de taxinomie consistant à effectuer des regroupements sur la base des différences et similarités observées à travers la diversité des situations rencontrées. Cette perspective, qui valorise la pratique plus que la théorie, correspond à la conception selon laquelle l'enseignant n'opère pas à partir d'un ensemble de principes et de théories, mais construit, à partir d'expériences en situations contextualisées, un ensemble de scénarios ou de scripts auxquels correspondent certaines stratégies (Merseth, 1996). Elle peut également être rapprochée de ce que McAninch (1993) qualifie de mentalité ou de conscience clinique (Cifali, 1996) qui présente une orientation très pragmatique, marquée par la foi dans l'efficacité de l'action et la valorisation des expériences de premières mains au détriment de la théorie. Selon cette perspective, qui valorise la pratique plus que la théorie, l'enseignement est un art et l'activité de l'enseignant se présente davantage comme une action intuitive, guidée par le bagage d'expérience de l'individu, que comme une action rationnelle. Ce mode d'articulation privilégie donc un modèle inductif, lequel tend à accorder un statut privilégié à la pratique, au détriment souvent des modèles théoriques qui ont peu de crédibilité. L'accent est mis sur le pragmatisme

plutôt que sur la conceptualisation, ce qui conduit à considérer les situations concrètes comme un domaine de connaissance de plein droit et à adopter une certaine méfiance à l'égard de tout ce qui est théorique. Dans cette perspective, les cas servent à simuler des situations de pratique réelles à partir desquelles seront abstraits un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. L'analyse de cas fournit un contexte à partir duquel l'apprenant peut enrichir son répertoire de connaissances et d'expériences, avant même d'être confronté à la pratique réelle en situation de stages. Une telle modalité d'exploitation, bien qu'elle puisse favoriser l'émergence des représentations intuitives ou théories personnelles, ne fournit pas nécessairement les outils conceptuels nécessaires à une analyse plus systématique et rigoureuse de l'expérience.

L'interaction dynamique entre théorie et pratique

Cette troisième perspective s'efforce de tirer également parti de la théorie et de la pratique. Si l'on reconnaît de plus en plus les limites, en formation professionnelle, du modèle de la science appliquée, cela ne signifie pas pour autant l'exclusion de la théorie et une conception de la formation professionnelle basée essentiellement sur la pratique. On assiste certes à un mouvement de revalorisation de l'expérience pratique. Celle-ci se traduit notamment par l'importance accordée, en nombre d'heures, aux stages d'initiation à la pratique dans les programmes de formation initiale. À cette valorisation purement quantitative, qui peut n'être que le reflet d'une tendance instrumentaliste, il convient d'ajouter la reconnaissance beaucoup plus explicite des savoirs d'expérience acquis dans et par la pratique. En effet, les chercheurs reconnaissent de plus en plus l'existence et la valeur des savoirs, souvent implicites, reliés à l'expertise professionnelle et la nécessité de les prendre en compte dans l'identification de la base de connaissance en enseignement. Toutefois, ce rôle central accordé aux expériences de formation pratique ne se fait pas nécessairement au détriment d'un outillage conceptuel également jugé nécessaire. Plusieurs formateurs en éducation (Altet, 1994; Dall'Alba et Sandberg, 1997; Malglaive, 1994; Merseth, 1990; Mialaret, 1996; Perrenoud, 1994*b*; Shulman L., 1994; Schön, 1996) soulignent ainsi la nécessité de dépasser la dichotomie entre théorie et pratique, modèle déductif et modèle inductif, vision scientificotechnique et vision pragmatique. Théorie et pratique sont deux dimensions complémentaires de l'expertise professionnelle; elles doivent toutes deux être mises à contribution et exploitées au niveau de la formation: la théorie informe et influence la pratique et, réciproquement, cette dernière informe et influence la théorie. Cette conception rejoint d'ailleurs le modèle d'Artaud (1981) qui propose une démarche visant à favoriser l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience, des connaissances objectivées et formalisées et des connaissances construites sur la base de l'expérience propre.

Dans cette perspective, il ne s'agit donc pas de privilégier la théorie au détriment de la pratique ou l'inverse, mais de reconnaître leur spécificité de même que leurs limites et leurs apports respectifs. Le poids relatif accordé à la théorie et à la pratique

peut varier en fonction des situations, mais elles sont toutes deux mises à contribution sans qu'il y ait nécessairement antériorité ou prévalence absolue de l'une sur l'autre. L'accent mis sur la théorie fait ressortir la dimension d'objectivation des savoirs alors que l'accent mis sur la pratique met plutôt en valeur la dimension intuitive, subjective et fortement contextualisée de la connaissance. Or, ces deux dimensions sont complémentaires. L'appropriation de la théorie ne peut se faire sans une démarche de mise en rapport de la connaissance objective avec la connaissance subjective. Et de la même façon, la véritable appropriation de la pratique ne peut se faire sans un effort d'objectivation et de mise à distance qui impose un dépassement de la subjectivité dans la direction d'une connaissance plus objective. L'enseignement est à la fois un art et une science, l'activité de l'enseignant relevant tout autant de l'action intuitive guidée par des schèmes plus ou moins conscients, que de la pensée rationnelle guidée par les savoirs (Perrenoud, 1994*a*, 1996; Schön, 1994, 1996). Ce troisième mode d'articulation ne privilégie ni la déduction ni l'induction, mais renvoie à une vision plutôt «spiraire» de la connaissance (Astolfi, 1993; Holborn, 1992) où l'alternance des processus inductif et déductif engendre une complexification graduelle des modèles simplifiés initiaux. Les situations concrètes permettent alors d'enrichir la théorie en la contextualisant et, réciproquement, la théorie devient indispensable pour fonder une pratique lucide, c'est-à-dire consciente de ses déterminants à tous les niveaux. Dans cette perspective, les cas servent à solliciter et à soutenir l'interaction dynamique entre les savoirs d'expérience évoqués par une situation réelle et les savoirs conceptualisés permettant de dépasser l'appréhension intuitive des situations dans la direction d'une analyse plus rigoureuse et plus systématique. L'analyse de cas ne vise pas seulement à confronter les théories personnelles aux théories enseignées, mais à favoriser l'explicitation et l'articulation des savoirs intuitifs à l'aide des modèles théoriques. Une telle modalité d'exploitation, sans mettre de côté les savoirs d'expérience porteurs de nombreuses intuitions, s'efforce d'outiller l'étudiant dans le processus de réflexion sur l'action.

Ainsi, il n'y a pas une modalité unique d'articulation théorie/pratique. C'est pourquoi il convient de dépasser la polarisation dans la direction d'une interaction plus dynamique et plus dialectique où théorie et pratique sont modifiées l'une par l'autre. Ces divers modes ne doivent donc pas être considérés de manière trop exclusive. Ils peuvent tous être mis à profit différemment selon les besoins, les étapes, les circonstances, les objectifs. Il importe surtout de ne pas se restreindre à un seul mode. Notons, par ailleurs, qu'au cours de l'acquisition et du développement continu d'une compétence professionnelle, ce ne sont pas seulement les connaissances qui la constituent qui se modifient, mais la nature même des relations qu'elles entretiennent. C'est pourquoi on insiste sur la nécessaire contextualisation des apprentissages en même temps que sur l'importance de prendre une distance critique au regard de la pratique. Cette perspective épistémologique n'est d'ailleurs pas spécifique à la formation professionnelle puisqu'on trouve une réflexion analogue au cœur des préoccupations de nombreux pédagogues et didacticiens. Elle s'accorde bien à une vision de la profession en tant qu'activité de résolution de problèmes complexes et mal définis mobilisant des connaissances de divers ordres. Elle met également en évidence toute la complexité des rapports théorie/pratique en même temps que la difficulté à exploiter judicieusement les cas

dans un contexte de formation. Elle nous aide à mieux cerner certains enjeux liés à l'utilisation de cette méthode dans les cours si l'on veut s'assurer de leur réelle contribution à la formation pratique et favoriser une plus grande intégration des savoirs de divers ordres.

Principaux enjeux reliés à l'utilisation de cette méthode

Favoriser une meilleure intégration théorie/pratique à l'aide des études de cas est une entreprise plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. D'abord, elle confronte à la complexité de l'enseignement et peut conduire à un questionnement de l'identité professionnelle. Ensuite, elle fait clairement surgir l'obstacle que représente, dans l'exploitation même des études de cas, le statut accordé par les étudiants à la théorie. Enfin, elle nécessite la mise en place de nouvelles formes d'encadrement pédagogique. Si cette approche s'avère certes intéressante, elle pose néanmoins un certain nombre de difficultés, les liens théorie/pratique n'allant pas de soi et pouvant prendre diverses formes. L'utilisation de cette méthode paraît donc soulever des enjeux de divers ordres: enjeux d'ordre professionnel, liés à la complexité de la profession et à l'insécurité que cela génère; enjeux d'ordres épistémologique et didactique, liés au statut respectif de la théorie et de la pratique et à leur fonction dans l'explication de situations réelles; enjeux d'ordre pédagogique, qui découlent des premiers et sont liés à la gestion de la complexité et à la façon de soutenir la démarche d'apprentissage des étudiants.

En effet, il ne s'agit pas simplement de rendre plus facilement assimilables les modèles théoriques en les illustrant à l'aide de situations problématiques tirées de la pratique. Il ne s'agit pas non plus d'abstraire quelques principes théoriques généraux à partir de l'analyse de cas. Il faut parvenir à vaincre les résistances et préjugés à l'égard de la théorie et intervenir sur la conception même que les étudiants se font de la théorie, de la pratique, de la manière dont elles fonctionnent et de leur utilité respective. C'est donc fondamentalement du rapport au savoir dont il est question ici. Comment doit-on encadrer les étudiants dans la démarche d'analyse de cas pour les amener à gérer la complexité et à modifier graduellement leur représentation de la théorie et de son rôle en regard de la pratique? Comment les inciter à prendre appui sur leur répertoire de connaissances personnel tout en les dotant d'une vigilance critique à l'égard de ces savoirs?

Enjeux d'ordre professionnel

Un des objectifs visés à l'aide de cette méthode est d'amener les étudiants à prendre conscience de la complexité de l'enseignement et de l'impossibilité de les doter de recettes ou de principes généraux applicables à n'importe quelle situation. Cela peut conduire à une modification de leurs représentations initiales de la profession, modification consistant à passer d'une vision simplifiée selon laquelle il existe de bonnes

et de mauvaises façons d'enseigner, à une représentation qui met en évidence la complexité de l'enseignement, c'est-à-dire l'«irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés» (Morin cité par Perrenoud, 1993*b*), et les multiples variables qui l'influencent. Mais on ne doit pas sous-estimer la résistance de ces représentations initiales ni leur statut d'obstacle. Celles-ci sont largement influencées par leurs propres expériences scolaires comme apprenant et elles génèrent un certain nombre d'attentes vis-à-vis de l'apprentissage. Ces attentes pourraient aisément s'inscrire dans le paradigme du processus-produit (Doyle, 1986; Gage, 1986) selon lequel on peut formuler des lois relatives aux relations de causes à effet entre des comportements d'enseignants en classe et leurs effets sur les élèves. Il existerait ainsi un petit nombre de principes explicatifs explicites guidant le choix des variables et l'interprétation des résultats. Un tel paradigme, hérité des modèles béhavioristes, suggère qu'il existe de bonnes et de mauvaises façons de faire, aisément identifiables, notamment en termes d'effets produits. Il suffirait à l'enseignant novice de connaître ces techniques éprouvées, dont l'application rigoureuse est garante de succès, pour être assuré d'une pratique exemplaire. Les étudiants attendent alors des cas qu'ils leur fournissent des modèles de pratiques à imiter ou au contraire à éviter, qui soient aisément transposables à des situations jugées identiques ou similaires. Cette approche repose toutefois sur des relations de surface et non sur l'explication profonde des phénomènes dans toute leur complexité. Elle conduit à mettre de côté un grand nombre de variables contextuelles qui s'avèrent pourtant déterminantes quant à l'efficacité ou à la pertinence relatives des solutions possibles devant un problème donné. Le formateur est donc confronté à l'obstacle que constitue la visée principale de l'étudiant qui est d'abord et avant tout de se construire un répertoire de recettes ou de solutions lui permettant de se sentir outillé pour faire face à la pratique réelle (Huberman, 1986). La confrontation à la complexité, à travers les études de cas, soulève alors l'enjeu d'une remise en question de l'identité professionnelle. Quel peut être l'impact sur l'identité professionnelle du futur enseignant de cette initiation à la complexité, à l'ambiguïté, à l'incertitude, à l'absence de solution unique devant un problème déterminé?

L'explicitation de la réalité de la tâche quotidienne de l'enseignant interpelle le futur enseignant quant à la perception de son rôle, de ses caractéristiques personnelles, de ses intérêts, aptitudes, limites, incertitudes, etc. Ce dernier est confronté, à travers les études de cas, au fait qu'il n'existe jamais une seule bonne solution dont on peut affirmer qu'elle est, hors de tout doute, meilleure que toutes les autres. Il doit apprendre à assumer l'insécurité que peut représenter l'absence de critères externes absolus permettant de valider ses actions. Il doit s'acheminer vers une prise de responsabilité lucide, accepter de faire des choix, tout en étant capable de les justifier. Il ne s'agit plus d'acquérir un répertoire de solutions aisément transférables, mais de développer les habiletés de résolution de problème qui permettent de générer des solutions adaptées à la représentation du problème qu'on s'est construite. Cette confrontation peut être source d'insécurité et générer un déséquilibre, au sens piagétien du terme, dans les représentations initiales de l'apprenant (Piaget, 1975). La déstabilisation, tant affective que cognitive, inhérente à ces états de déséquilibre comporte des implications

au niveau de l'intervention. Face à ces situations de déséquilibres, l'étudiant peut avoir besoin d'être soutenu. Il appartient au formateur de doser l'ampleur des déséquilibres qu'il provoque délibérément en confrontant les étudiants à la complexité des situations d'enseignement. Car si le déséquilibre est trop grand et ne peut être surmonté à l'aide des ressources dont dispose l'apprenant, on court le risque qu'il y ait un rejet de l'élément perturbateur, pouvant se traduire par une résistance au changement et non une réelle intégration, c'est-à-dire une modification de ses représentations initiales (Legendre, 1978, 1995). Il ne suffit donc pas de fournir à l'apprenant les outils cognitifs aptes à favoriser une rééquilibration. Il faut également intervenir sur le plan affectif, notamment pour faciliter la tolérance à l'ambiguïté et permettre d'appivoiser l'incertitude.

Enjeux d'ordres épistémologique et didactique

Un second objectif de la formation est de vaincre les résistances et les préjugés à l'égard de la théorie et d'intervenir sur la conception même que les étudiants se font de la théorie, de la pratique, de la manière dont elles fonctionnent et de leur utilité respective. Qu'est-ce qu'apprendre? Que signifie s'approprier un savoir, l'intégrer à ses connaissances personnelles? L'enseignement est un domaine sur lequel tout le monde sait quelque chose. Ne serait-ce que par les modèles d'enseignants auxquels ils ont été eux-mêmes confrontés, les étudiants ont l'impression d'en connaître déjà beaucoup à propos de l'enseignement et plusieurs jugent que la formation reçue dans les cours ne leur a rien appris. Cette impression renvoie à une certaine conception de l'apprentissage: apprendre c'est ajouter à ce qu'on savait quelque chose qu'on ne savait pas et qui nous est transmis de l'extérieur et non modifier ses représentations initiales, c'est-à-dire apprendre à regarder les choses autrement ou à agir différemment. La plupart ne voient pas l'utilité de nommer les choses, c'est-à-dire de les intégrer, grâce au langage et à la représentation symbolique, dans des systèmes théoriques cohérents. Ils ont souvent l'impression de ne rien apprendre, faute de pouvoir établir des liens entre représentations et actions ou encore parce qu'ils ont le sentiment qu'ils le savaient déjà, même si ce savoir n'était qu'implicite. Ils jugent, par conséquent, que la formation dispensée dans les cours n'ajoute pas grand-chose à leurs connaissances antérieures.

De plus, les étudiants sont souvent confrontés, dans leur formation pratique, à une conception ou à une culture de l'enseignement qui évoque beaucoup ce que McAninch décrit comme la conscience clinique, empruntant à Freidson (1970) le concept de mentalité clinique. Cette dernière présente cinq grandes caractéristiques: une orientation pragmatique, le clinicien ayant tendance à intervenir dès qu'il est confronté à un problème; une foi dans l'efficacité de l'action, qui pousse le clinicien à croire que ses actions ont un effet; une confiance dans l'expérience de première main pour soutenir ses décisions, ce qui conduit le clinicien à essayer des interventions successives si les moyens conventionnels échouent; une approche très pragmatique de la résolution de problème qui place l'expérience pratique au premier plan et tend à dévaluer la théorie comme source de connaissances; enfin, une méfiance à l'égard des générali-

sations, le clinicien étant résistant à modifier une pratique jugée fonctionnelle sur la seule base de considérations théoriques. Il tend à rejeter les généralisations au profit de principes pratiques qui émergent de l'expérience clinique. Selon McAninch (1993), ce mode de pensée intuitif est davantage susceptible de caractériser certains praticiens que d'autres, notamment les enseignants. Ces derniers sont en effet soumis à la pression de prendre des décisions et d'agir dans les situations qui requièrent la gestion simultanée de plusieurs activités. Ils sont confrontés à des problèmes mal structurés et à des tâches qui entrent parfois en compétition les unes avec les autres. À cela s'ajoute l'incertitude générée par l'absence de résultats tangibles de leurs interventions, puisqu'elles interagissent avec de nombreux autres facteurs. L'orientation pragmatique est également renforcée par l'isolement dans lequel les enseignants travaillent, ce qui les amène à s'appuyer sur leurs propres habiletés, talents, intuitions. Enfin, les conditions dans lesquelles ils interviennent sont changeantes et ces variations sont difficilement prévisibles, ce qui explique leur scepticisme à l'égard des généralisations (Huberman, 1986). Cette conscience clinique influence plus généralement le rapport qu'ont les étudiants à la connaissance. McAninch (1993) établit une analogie entre la conscience clinique, comme approche de la profession, et la connaissance subjective qui correspond à l'une des positions épistémologiques identifiées par Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986) pour décrire différents rapports des femmes à la connaissance. Ces divers rapports au savoir s'inscrivent dans une perspective développementale caractérisée par une transformation graduelle des perspectives épistémologiques. Cette transformation consiste à passer du silence, rapport de soumission à la connaissance, à une connaissance construite permettant une intégration harmonieuse de l'intuition et de la raison, en passant par la connaissance reçue puis par la connaissance subjective, que McAninch (1993) associe à la mentalité clinique et, enfin, la connaissance procédurale. Celle-ci représente une étape ultérieure par rapport aux deux précédentes, ce changement de perspective étant lié à un contexte ou à une situation mettant en défaut la connaissance reçue et la connaissance subjective. Cette dernière, caractéristique de la mentalité clinique, s'apparente à la connaissance reçue qui incite la personne à croire que ce qu'elle sait doit venir de l'extérieur et à générer un inconfort vis-à-vis de l'ambiguïté. Elle s'en distingue par la source de vérité qui réside cette fois dans l'expérience personnelle et l'intuition, principales sources de connaissances, les jugements des experts étant considérés comme de simples opinions. Ces apprenants valorisent particulièrement les connaissances de première main acquises à travers l'expérience et l'intuition au détriment de connaissances théoriques souvent jugées comme «livresques». Ils distinguent peu leurs connaissances personnelles de celles des scientifiques, perspective qui conduit à un empirisme et à un pragmatisme crus et à une certaine forme de particularisme.

Si cette conscience clinique et ce rapport subjectif à la connaissance, qui caractérisent selon l'autrice une portion significative des enseignants, peuvent être considérés comme un mode de pensée adaptatif et fonctionnel au regard de la pratique (Cifali, 1996; Clark et Lampert, 1986; Perrenoud, 1994), ils ne facilitent cependant pas la transformation de l'action et de la connaissance. Cette tendance pragmatique,

qui tend à sanctionner les pratiques sur la seule base de considérations empiriques, risque d'inhiber le processus réflexif et de conduire à des erreurs. L'importance accordée à la connaissance subjective au détriment d'autres sources de connaissances, notamment les connaissances théoriques, contribue certes à légitimer le savoir d'expérience et le jugement personnel, mais elle peut entraîner une résistance à l'apprentissage intentionnel et nuire au développement professionnel. Elle incite à considérer l'apprentissage de l'enseignement comme étant avant tout une question d'expérience, de sens commun, d'instinct, message que reçoivent souvent les stagiaires de la part du milieu. Elle entretient certaines croyances et stéréotypes populaires qui n'encouragent guère la réflexion critique. Le but de la formation n'est certes pas de nier un rapport à la profession et au savoir qui s'avère fonctionnel pour affronter les tâches quotidiennes de la pratique. Il s'agit plutôt de favoriser une certaine forme de rationalisation sans compromettre pour autant la capacité à répondre aux exigences de la classe. Perrenoud aborde cette question sous l'angle d'une prise de conscience et d'une transformation des schèmes, c'est-à-dire d'une certaine forme de réflexivité, «condition du travail sur l'*habitus*, de la régulation des actions, qui implique une forme de vigilance, une disposition à rester en alerte, à saisir toute occasion de comprendre un peu mieux qui nous sommes» (Perrenoud, 1996, p. 206).

Cette vision pragmatique de la profession qui induit un certain rapport au savoir et à l'apprentissage soulève donc un enjeu épistémologique important en ce qui a trait au statut de la théorie et de la pratique, et à leur apport respectif dans l'apprentissage de la profession. Elle soulève également un enjeu didactique relié à la prise en compte des représentations initiales de l'apprenant qui peuvent s'avérer résistantes au changement. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le but visé à travers les études de cas n'est pas simplement de rendre le savoir théorique davantage accessible et assimilable, mais de permettre d'en saisir la pertinence et de le rendre mobilisable dans la pratique. Cela implique une certaine remise en question de ce que signifie apprendre par la pratique. Cela nécessite surtout d'intervenir sur la représentation même que les étudiants se font de ce qu'est une théorie, de la manière dont elle fonctionne et de ce à quoi elle sert.

Quel est le statut de la pratique dans le contexte de la formation? Elle ne se réduit pas à un ensemble d'expériences acquises lors des stages. Elle n'est pas la source unique et ultime du savoir professionnel. Elle est aussi objet de réflexion, source de données à analyser à la lumière de grilles de lectures d'ailleurs toujours susceptibles de s'enrichir. La pratique ne sert pas non plus uniquement à concrétiser, à illustrer des notions théoriques. Elle permet de donner sens aux cadres théoriques qui lui sont appliqués et d'étoffer la théorie en la contextualisant. Elle sert également à tester la théorie, la mettre à l'épreuve des faits, la valider en en déterminant la portée et les limites dans l'analyse de pratiques singulières. Redonner son statut à la pratique n'est pas la positionner dans un rapport hiérarchique avec la théorie, mais identifier la spécificité des savoirs dont elle est porteuse, savoirs souvent très fonctionnels mais peu conscients, qui font que le professionnel «est agi par son *habitus* plutôt qu'il n'agit comme sujet autonome» (Perrenoud, 1996, p. 190).

Quel est le statut de la théorie dans le contexte de la formation? Elle n'est pas une représentation fidèle ou idéalisée de la réalité. Elle ne se réduit pas à l'acquisition d'un bagage de connaissances formalisées, transmises dans les cours. Elle est un outil de compréhension, d'analyse, d'interprétation. Elle permet de mieux appréhender les réalités complexes en faisant ressortir la cohérence entre des faits disparates en apparence et en délimitant les zones connues des zones grises. Elle ne consiste pas en savoirs abstraits ou en modèles prescriptifs, mais en ressources, grilles de lecture de l'expérience sur le terrain. Appliquer la théorie à la pratique c'est essentiellement faire parler les situations à l'aide des grilles de lecture à partir desquelles nous construisons des significations. Redonner son statut à la théorie ne consiste donc pas à dévaloriser le savoir pratique au profit du seul savoir théorique, mais à donner un fondement à une pratique lucide et stratégique. C'est identifier l'apport des savoirs dont est porteuse la théorie comme ressources dans une démarche d'appropriation active de connaissances et d'expériences. C'est pourquoi l'enseignant doit aussi être un chercheur, au sens que Perrenoud (1992) donne à la recherche comme dispositif de pédagogie active, c'est-à-dire «une volonté de comprendre, d'élucider, de découvrir des mécanismes cachés, des causes, des interdépendances», recherche qui n'est ici «pertinente qu'au titre de pratique obligeant à prendre des décisions, manier des concepts et des observables». Le rapport théorie/pratique s'inscrit alors dans une dialectique qui implique un double processus de transformation des connaissances en actions et de transformation des actions en connaissances. Comment outiller la démarche d'analyse de cas de telle sorte que les étudiants parviennent à redonner à la théorie et à la pratique leur sens et leur statut respectifs? Ce sont là des enjeux d'ordre pédagogique.

Enjeux d'ordre pédagogique

Utiliser les études de cas comme outil de formation à une pratique réflexive suppose une instrumentation de la démarche d'analyse et des modalités d'encadrement aptes à la fois à soutenir l'enrichissement théorie/pratique et à permettre aux étudiants de reconnaître et d'approprier graduellement la complexité de l'enseignement. Le formateur doit mettre en place des outils d'intervention pédagogique permettant d'échafauder la démarche de l'étudiant tout en favorisant la prise en charge graduelle de son propre apprentissage. Élaborer de tels outils ne va pas de soi. À cet égard, l'appropriation de la méthode des cas, comme outil pédagogique en formation des maîtres, nécessite une réflexion sur la pratique même de cette méthode, les questions qu'elle soulève, les hypothèses de résolution qu'elle suggère. La démarche du formateur est en ce sens analogue à celle qu'il tente de développer chez ses étudiants: elle se nourrit à la fois de ses expériences pratiques et des questions et réflexions que celles-ci font surgir. La réflexion sur les enjeux pédagogiques de cette méthode n'est pas indépendante de la façon dont on conçoit les cas et de la manière de les exploiter en lien avec une ou plusieurs théories, qu'elles soient personnelles ou enseignées. C'est pourquoi il nous apparaît important de préciser notre vision de ce qu'est un cas et de la façon dont les théories peuvent être mises à contribution dans l'analyse d'un cas.

Que représente un cas? On peut le définir comme une représentation d'une situation réelle complexe. Reconnaître la complexité, dit Perrenoud,

c'est renoncer au rêve d'y voir clair, [...], c'est accepter de remettre constamment les problèmes et les solutions sur le métier, c'est accepter surtout de changer périodiquement de paradigme, de façon de penser, pour intégrer de nouvelles perspectives (Perrenoud, 1993*b*, p. 11).

Les cas, dans la perspective où nous les avons utilisés, représentent précisément des situations réelles, plus ou moins complexes, comportant un certain nombre de données (ou faits) relatées qui constituent les matériaux pouvant faire l'objet d'analyses variées sur la base desquelles on construira une interprétation du cas. La richesse d'un cas tient précisément à sa complexité, c'est-à-dire à la diversité des éléments d'information simultanément présents à partir desquels nous pouvons faire des inférences sur ce que nous ne savons pas. Elle tient également à la multiplicité des perspectives à partir desquelles un même cas peut être lu, ces diverses lectures conduisant à sélectionner et à hiérarchiser différemment les informations. C'est ainsi que les éléments d'information dont on dispose n'auront pas nécessairement la même importance et ne seront pas hiérarchisés de la même façon selon le point de vue où l'on se place. Il y a donc plusieurs façons de hiérarchiser les données d'une situation et, par conséquent, de les traiter en fonction de la perspective privilégiée.

Comment convient-il d'aborder un cas? Si, d'un point de vue théorique, il peut s'avérer pertinent, si ce n'est essentiel de distinguer clairement ces perspectives et d'en privilégier une pour favoriser l'analyse approfondie d'un aspect du problème, dans la pratique, on doit pouvoir recourir simultanément à des perspectives multiples et être en mesure de les hiérarchiser en fonction de celle qui s'avère la plus appropriée à un contexte précis. Un problème particulier pourra mieux s'expliquer à partir d'une certaine perspective sans pour autant en exclure totalement d'autres. Autrement dit, c'est en fonction de certaines caractéristiques de la situation et du contexte plus général dans lequel elle s'inscrit qu'on est amené à hiérarchiser les informations et les perspectives dans lesquelles elles sont analysées. C'est aussi, il ne faut pas l'oublier, en fonction de nos intérêts et de nos motivations personnelles. Certains aspects, pour des raisons que nous ne sommes pas toujours en mesure d'explicitier, peuvent nous interpeller plus que d'autres. Cela n'est pas indépendant de nos connaissances et expériences antérieures et de nos valeurs dont il importe de tenir compte dans l'analyse.

En ce sens, on peut dire qu'un problème n'existe pas en lui-même et de façon absolue. Pour qu'il y ait problème, il faut qu'il soit reconnu comme tel, il faut qu'il y ait problématisation. L'identification du problème est lié à notre lecture de la situation, de sorte qu'on peut faire émerger différents problèmes à partir d'un même cas. Il n'y a pas non plus une seule bonne solution ou décision possible. Celle-ci prend son sens en fonction de la lecture qu'on fait de la situation. De ce point de vue, ce qui importe n'est pas tant de trouver la bonne solution ou de prendre la bonne décision que d'être en mesure de justifier ses choix et d'expliquer sur quoi ils reposent. Certes,

on ne peut jamais être totalement objectif. Mais toutes les subjectivités se valent-elles? Quels sont les critères dont on dispose pour juger de la pertinence d'une analyse, de l'adéquation d'une solution? En quoi les théories proposées aux étudiants permettent-elles d'enrichir les théories personnelles sous-jacentes à l'interprétation initiale d'une situation?

Plusieurs théories peuvent être mises à contribution dans l'analyse d'un cas. Analyser un cas, c'est fondamentalement appliquer une grille de lecture conduisant à sélectionner différents faits et à les organiser de manière particulière. Ces grilles d'analyse proviennent de plusieurs sources. Elles peuvent être constituées tout autant par les théories personnelles que par les théories enseignées. Qu'elle soit personnelle et intuitive ou enseignée, une théorie est toujours une représentation simplifiée de la réalité. En quoi alors les connaissances systématiques et explicites, constitutives d'une base théorique solide, diffèrent-elles des connaissances implicites et intuitives? Quelle est la nature du rapport qu'elles entretiennent? La distinction entre théories personnelles et théories enseignées rejoint, à plusieurs égards, la distinction, établie par Migne (1994) et reprise par Weil-Barais (1994), entre connaissance commune et connaissance scientifique. Elle peut également être mise en lien avec la distinction que McAninch (1993) emprunte à Belenkely *et al.* (1986) entre connaissance subjective et connaissance construite ou encore avec les deux types de savoirs, d'expérience et théorique, dont parle Artaud (1981, 1989). La première, généralement associée à l'intuition, procède par un découpage du réel plus ou moins conscient qui consiste à sélectionner, sur la base des modèles implicites existants ou des grilles de lecture spontanées, les éléments de la situation qui cadrent avec les schèmes d'assimilation. Ce qui est vu ou regardé est ce qui apparaît évident à la lumière du bagage de connaissances antérieures. Bref, elle consiste à incorporer le nouveau au connu. La seconde relève d'un processus plus intentionnel et systématique permettant d'effectuer un découpage plus analytique et plus fin de la réalité. Elle aide à mieux voir ce qui est moins évident, dans la mesure où elle permet de porter un regard plus distancié, c'est-à-dire décentré du point de vue propre initial et détaché des impératifs de l'action. Elle offre des outils permettant de varier les angles d'analyse et de mieux saisir la complexité des situations à travers les processus de lectures multiples et de recadrage que rendent possibles l'utilisation et la confrontation de plusieurs grilles de lectures dont chacune révèle des aspects particuliers d'une situation complexe de pratique. Exploiter l'analyse de cas en lien avec la pratique réflexive, c'est précisément chercher à modifier et à enrichir, à l'aide de connaissances théoriques, les théories personnelles servant de grille de lecture de l'expérience et orientant l'action pédagogique. Cette perspective rejoint celle du changement conceptuel: on ne se soucie pas simplement de mettre en relation connaissances pratiques et savoirs théoriques, mais de confronter différentes théories à la fois entre elles et avec la pratique, y compris les théories personnelles des étudiants. Elle rejoint également la démarche générale proposée par Artaud, démarche qui vise une intégration graduelle de deux types de savoir: le savoir d'expérience et le savoir théorique. Dans cette perspective, les relations entre théories et cas peuvent prendre diverses formes qui ont une incidence directe sur la façon d'exploiter les études de cas de manière à enrichir les grilles de lecture initiales.

Comment exploiter différentes théories dans l'analyse de cas? Pour soutenir la démarche d'analyse de cas par l'étudiant, il nous paraît pertinent d'envisager diverses façons d'exploiter les cas en lien avec une ou plusieurs théories. Ces divers modes d'exploitation devraient être envisagés, nous semble-t-il, dans une perspective complémentaire.

Une première approche consiste à favoriser la confrontation entre cas et théorie personnelle en soumettant un cas à l'analyse, sans prendre appui sur des connaissances théoriques enseignées. Par exemple, on fait analyser un cas par les étudiants en s'appuyant exclusivement sur leur propre bagage de connaissances et d'expériences. Le but alors visé n'est pas tant d'enrichir le répertoire de connaissances théoriques permettant d'interpréter une situation que de faire émerger les représentations préalables, les explications spontanées et intuitives. Cette approche permet de mettre en évidence les caractéristiques d'une interprétation basée sur le seul savoir d'expérience et de favoriser la prise de conscience et l'explicitation des connaissances, attitudes, valeurs, etc. qui lui sont sous-jacentes. Elle peut aider l'étudiant à réaliser à la fois la pertinence et les limites du savoir d'expérience qui amène souvent à définir un problème davantage en fonction des ressources dont on dispose pour le résoudre qu'en fonction des données pourtant accessibles du problème. Le contexte collaboratif dans lequel les étudiants sont amenés à échanger sur le cas peut favoriser la confrontation de perspectives subjectives et la distanciation critique à l'égard de celles-ci, ce qui permet d'éviter qu'elles ne contaminent trop l'analyse systématique. Si cette modalité d'exploitation peut s'avérer utile dans un premier temps, elle n'est sans doute pas suffisante pour amener l'étudiant à modifier ses représentations initiales.

Une seconde approche consiste à provoquer la confrontation entre cas et théorie enseignée en amenant les étudiants à prendre explicitement appui sur un cadre de référence théorique proposé. Par exemple, on demande aux étudiants d'analyser un cas sous l'angle de la motivation scolaire en s'appuyant sur des lectures théoriques sur le sujet. Elle permet d'illustrer la pertinence d'une certaine grille d'analyse au regard de certains éléments du cas, mais présente le danger que l'étudiant ne se l'approprie pas comme un outil personnel et n'y voit qu'un simple exercice d'application de connaissances théoriques. C'est pourquoi cette approche doit aussi permettre une confrontation entre théorie personnelle et théorie enseignée à travers leur application à un même cas. Celle-ci consiste à mettre en relation l'analyse intuitive du cas avec une analyse plus systématique et explicite, ce qui peut aider l'étudiant à cerner aussi bien les apports que les limites des modèles personnels et des modèles enseignés. L'analyse plus systématique à l'aide d'un cadre de référence théorique ne doit donc pas se substituer sans plus à l'analyse intuitive, mais contribuer à la modifier et à l'enrichir. C'est cette confrontation qui permet tout à la fois de donner sens à un modèle théorique en l'intégrant à ses connaissances préalables et de modifier ces dernières à travers cette intégration. Cette approche s'avère donc pertinente, surtout dans une perspective d'échafaudage de la démarche d'analyse, mais elle ne doit cependant pas être la seule. Il convient d'envisager d'autres types de relations entre les théories, comme grilles de lecture, et les cas puisque, en général, une seule théorie ne saurait épuiser la complexité du cas.

Une troisième approche consiste donc à mettre à contribution plusieurs théories dans l'analyse d'un cas, en soumettant un même cas à différentes analyses prenant appui sur divers cadres de référence théoriques. Par exemple, un même cas peut être analysé aussi bien sous l'angle de la motivation scolaire que sous l'angle des stratégies pédagogiques ou didactiques. Cette approche aide l'étudiant à voir qu'il est possible de recourir à divers modèles théoriques dans l'analyse du cas, y compris les théories personnelles, et permet d'aborder la question du choix du ou des modèles les plus appropriés à la situation et aux buts visés. Elle est l'occasion privilégiée de mettre en évidence les critères en fonction desquels il peut parfois s'avérer pertinent de privilégier un seul modèle (celui qui rendra le mieux compte des faits) ou de mettre à contribution plus d'un modèle. Elle fait également émerger des interprétations qui peuvent s'avérer tout aussi bien contradictoires ou divergentes que complémentaires ou convergentes. La capacité de recourir à plusieurs cadres de référence théoriques témoigne alors d'une vision élargie du cas, intégrant différentes problématiques au sein d'une même analyse. Ce mode d'exploitation permet de montrer à la fois la complexité des situations réelles et le caractère nécessairement approximatif et limité des modèles qui ne sont jamais plus que des représentations simplifiées d'une réalité complexe.

Enfin, une quatrième approche, qui n'est pas non plus à négliger, consiste à favoriser l'établissement de liens explicites entre divers cas, en soumettant des cas variés à une analyse prenant appui sur un même cadre de référence théorique. On peut en effet appliquer une même grille d'analyse à des situations variées, ce qui fait appel à des habiletés de transfert de connaissances et nécessite une certaine flexibilité dans l'utilisation d'outils d'analyse théoriques. Amener à voir les liens et les différences entre des cas successivement analysés à l'aide d'un même cadre de référence théorique peut être l'occasion tout autant de faire émerger des principes généraux à partir de la mise en relation de plusieurs situations concrètes que de mettre en garde contre les généralisations abusives pouvant conduire à une assimilation induite d'une situation à une autre qui ne lui ressemble que par certains aspects.

C'est précisément dans la manière de gérer ces différentes façons de mettre en relation les cas et les théories qu'il nous semble possible de soutenir la démarche d'apprentissage des étudiants et de favoriser une appropriation graduelle de la complexité. On peut faire l'hypothèse que plus on développe chez l'étudiant la capacité de prendre conscience de son propre point de vue, de sa richesse, mais aussi des biais personnels et des limites qu'il impose à la lecture de la situation, plus il sera en mesure de se décentrer par rapport à celui-ci, de prendre une distance critique à son égard. Plus il y a de chances également pour que le choix de la solution soit «raisonné» ou que la prise de décision prenne en considération plusieurs points de vue ou perspectives et non une seule. C'est ce qui permet de justifier une décision ou au contraire de la questionner. Comme le souligne Meirieu (1989), on ne doit pas nier par décret ce qu'on élimine par méthode. S'il est parfois très utile devant la complexité d'écarter certaines choses, on doit néanmoins être le plus conscient possible de ce qu'on écarte. Dès lors qu'on admet qu'il n'y a pas un seul mais plusieurs problèmes selon le point de vue

où l'on se place, on est davantage en mesure d'avoir une vision plus complète de la situation. Par ailleurs, cela aide à prendre conscience qu'on peut analyser un problème plus ou moins en profondeur et qu'il y a par conséquent différents niveaux d'analyse possibles. Il n'est pas toujours nécessaire d'aller aux niveaux les plus fins, les plus détaillés. En ce sens, la logique de l'intervention ne recoupe pas nécessairement la logique de l'analyse. S'il est important de ne pas en rester à des niveaux trop superficiels, le degré d'approfondissement de l'analyse va dépendre du degré de satisfaction qu'on a par rapport aux représentations qu'on se fait de la situation ainsi qu'aux solutions générées par l'analyse. C'est en général lorsqu'on rencontre des résistances, au moment où l'action bloque, où l'on ne sait plus quoi faire que l'analyse s'impose de façon impérative. Inversement, la réflexion peut s'interrompre au moment où l'action redevient possible et c'est lorsqu'on ressent de nouveau un doute ou une insatisfaction qu'on est incité à reprendre l'analyse. Amener les étudiants à pousser l'analyse peut alors vouloir dire provoquer des insatisfactions, des déséquilibres par rapport aux solutions générées à un premier niveau d'analyse. Cela peut impliquer un va-et-vient entre pratique et théorie, situation réelle complexe et modèle simplifié. C'est par cette démarche en alternance qu'on peut faciliter, croyons-nous, l'explicitation et l'enrichissement graduels des grilles de lectures initiales auxquelles les étudiants ont recours dans l'analyse d'un cas. L'analyse enrichit la pratique en l'aidant à problématiser les situations. La pratique enrichit l'analyse en la questionnant. Les divers modes d'exploitation que nous avons proposés nous apparaissent comme autant d'outils permettant de modifier le regard initial posé sur une pratique.

Conclusion

Dans le cadre de cet article, nous avons tenté de montrer en quoi l'écart théorie/pratique n'est pas seulement un problème en formation professionnelle, mais une réalité source de richesses à exploiter. La prise de conscience de l'existence de ces deux logiques, celle de la pensée et celle de l'action, amène à aborder d'une manière particulière la question de l'intégration théorie/pratique dans le contexte de la formation. Loin de se réduire à la dichotomie généralement établie entre formation par les cours et formation par les stages, nous avons tenté de montrer que ce problème d'intégration ou d'articulation se pose tout autant à l'intérieur des stages qu'à l'intérieur des cours. C'est dans ce dernier contexte que la méthode des cas se présente comme un outil pédagogique intéressant, notamment au regard du développement des habiletés de pratique réflexive, puisqu'elle permet, par le biais de situations réelles complexes quoique simulées par la narration, de mettre en lien le contexte de la pratique avec le contexte de la réflexion sur cette pratique. Mais l'intérêt de cette approche va au-delà de ses vertus pédagogiques, car son utilisation contribue à faire émerger les liens complexes et multiples qu'on peut établir entre des situations réelles de pratique et des outils d'analyse de ces situations. Elle révèle les nombreux enjeux que soulève, pour le formateur, l'utilisation de cette méthode pourtant simple en apparence. Elle incite à une réflexion sur une certaine pratique: celle de la méthode des cas en formation des

maîtres. Il n'est pas étonnant que de nombreux tenants de la méthode soulignent la nécessité de recherches permettant d'évaluer plus précisément ce que les étudiants apprennent effectivement ou n'apprennent pas à partir des types de cas utilisés et de la manière de les exploiter.

NOTE

1. Ces distinctions entre *integrative approaches*, *integrating processes* et *integrated knowledge*, issues des travaux américains, nous ont été suggérées par l'arbitre numéro 3. Il nous a paru pertinent de les inclure dans notre article, car elles reflètent très bien la polysémie du concept d'intégration dont il est ici question.

Abstract – This article describes the use of case studies as having specific interest in teacher training. This approach appears to be a particularly appropriate tool for attaining objectives for professional development. Among various objectives, the author focuses on the development of more reflective teachers, being those who reflect on and analyse their teaching practices. Several possibilities for using case studies are identified in relation to various training objectives. Based on her own experiences with this method, the author discusses some important issues dealing with the use of the case study method to develop reflective practices in initial teacher training.

Resumen – Este artículo trata sobre el método de casos, que es un tema de gran interés en formación de maestros. Este método parece ser un dispositivo de formación particularmente adaptado a los objetivos profesionales perseguidos. Éstos buscan, entre otras cosas, a aumentar la capacidad de reflexión del maestro, es decir hacer que éste sea capaz de pensar sobre su práctica y analizarla. Se identifican varios modos para el uso de casos en relación con diversos objetivos de formación. Apoyándonos en nuestra propia experiencia con el método, intentamos también identificar algunos puntos importantes del uso del método de casos como instrumento pedagógico para el desarrollo de habilidades de práctica reflexiva en los maestros en formación.

Zusammenfassung – Dieser Artikel behandelt die Fallstudienmethode, welche in der Lehrerbildung grosses Interesse erweckt. Sie ist in der Tat ein den angestrebten beruflichen Zielen ausgesprochen gut angepasstes Bildungsinstrument. Eines dieser Ziele ist es, den Lehrer dazu zu bringen, sich über sein Vorgehen Gedanken zu machen und es zu analysieren. Die Verfasserin schlägt mehrere Weisen vor, die Fallstudien in Zusammenhang mit verschiedenen Bildungszielen einzusetzen. Ausgehend von ihrer eigenen Erfahrung mit dieser Methode erörtert sie einige wichtige Fragen, die durch die Anwendung dieser Methode als pädagogisches Mittel, bei den Studenten die Fähigkeit zum Nachdenken zu fördern, gestellt werden.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris: Presses universitaires de France.

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. *In* L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-37). Bruxelles: De Boeck.
- Artaud, G. (1981). Savoir théorique et savoir d'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, VII(1), 135-151.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre* (2^e éd.). Paris: ESF.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barnett, C. (1991). Building a case-based curriculum to enhance the pedagogical content knowledge of mathematics teachers. *Journal of Teacher Education*, 42, 263-272.
- Belenkely, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. et Tarule, J. M. (1986). *Womens' ways of knowing*. New York, NY: Basic Books.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 33-59.
- Carbonneau, M. et Héту, J.-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. *In* L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 77-93). Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. *In* L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 119-135). Bruxelles: De Boeck.
- Clark, C. M. et Lampert, M. (1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres? Quelques réflexions inspirées des recherches sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement. *In* M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 185-201). Bruxelles: Éditions Labor.
- Dall'Alba, G. et Sandberg, J. (1997). Educating for competence in professional practice. *Instructional Science*, 24, 411-437.
- Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement* (2^e éd.). Paris: ESF.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants?* Paris: ESF.
- Doyle, I. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. *In* M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-483). Bruxelles: Éditions Labor.
- Freidson, E. (1970). *Profession of medicine*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gage, N. L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement? *In* M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 411-435). Bruxelles: Éditions Labor.
- Grossman, P. L. (1994). Teaching and learning with cases: Unanswered questions. *In* J. H. Shulman (dir.), *Case methods in teacher education* (p. 227-239). New York, NY: Teachers College Press.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. *In* *Devenir enseignant: d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (tome 2). Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Huberman, M. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. *In* M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 151-185). Bruxelles: Éditions Labor.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 77-85.
- Kowalski, T. J., Weaver, R. A. et Henson, K. T. (1994). *Case studies of beginning teachers*. New York, NY: Longman Publishing Group.
- Legendre, M.-F. (1978). *Valeur explicative et heuristique du modèle de l'équilibration dans l'analyse psychogénétique du développement de l'intelligence*. Mémoire de maîtrise non publié, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

- Legendre, M.-F. (1995). Analyse d'une activité d'apprentissage en physique à l'aide du modèle de l'équilibration. *Revue des sciences de l'éducation XXI*(3), 473-503.
- Legendre, M.-F. (à paraître). Entre théorie et pratique: former à la pratique réflexive par les études de cas. In Actes du colloque (dir.), *Formation des maîtres entre cours et stages: un partenariat intra-universitaire*, 65^e Congrès de l'ACFAS. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation permanente*, 119(2), 125-133.
- McAninch, A. R. (1993). *Teacher thinking and the case method: Theory and future directions*. New York, NY: Teachers College Press.
- Meirieu, Ph. (1989). *Apprendre... oui, mais comment?* (4^e éd.). Paris: ESF.
- Merseth, K. (1990). Case studies and teacher education. *Teacher Educational Quarterly*, 17(1), 53-62.
- Merseth, K. (1991). *The case for cases*. Washington, DC: American Association for Higher Education/American Association of College Teacher Education.
- Merseth, K. (1994). Case for decision making in teacher education. In J. H. Shulman (dir.), *Case methods in teacher education* (p. 50-64). New York, NY: Teachers College Press.
- Merseth, K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula, T. J. Butterly et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 722-744). New York, NY: Macmillan.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 161-189). Paris: Presses universitaires de France.
- Migne, J. (1994) Pédagogie et représentation. *Éducation permanente*, 119(2), 101-123.
- Perrenoud, Ph. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation des enseignants. *Éducation et recherche*, 1, 10-27.
- Perrenoud, Ph. (1993a). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.
- Perrenoud, Ph. (1993b). *L'école face à la complexité*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud, Ph. (1994a). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. In Ph. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (p. 21-43). Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994b). Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant: trois facettes. In Ph. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (p. 109-122). Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994c). La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique. In Ph. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (p. 197-220). Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants: analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 181-208). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-13.
- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants: tout a été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 5-32.
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement. *Études d'épistémologie génétique*, XXXIII.
- Shulman, J. H. (1994). *Case methods in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Shulman, L. (1994). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (dir.), *Case methods in teacher education* (p. 1-33). New York, NY: Teachers College Press.
- Silverman, R., Welty, W. M. et Lyon, S. (1992). *Case studies for teacher problem-solving*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Silverman, R. et Welty, W. M. (1993) *Teaching cases: New approaches*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas*. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Sykes, G. et Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. *Review of Research in Education*, 18, 457-521.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. (1993a). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 173-187.
- Tardif, M. (1993b). Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (p. 23-47). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 153-173.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-293). Paris: Presses universitaires de France.
- Wasserman, S. (1993). *Getting down to cases: Learning to teach with case studies*. New York, NY: Teachers College Press.
- Weil-Barais, A. (1994). Que faire des représentations des élèves? *Éducation permanente*, 119(1), 79-87.