

QUELLE RECHERCHE ET AVEC QUEL RÔLE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ÉDUCATION ?

Jean-Marie VAN der MAREN et Jean-Guy BLAIS*

Deux positions sont habituellement tenues par ceux qui parlent de la recherche ; la première prend appui sur la philosophie des sciences et de la formation, et c'est à l'heure actuelle la plus répandue, alors que la seconde se construit sur l'analyse des pratiques de recherche et de formation. Craignant de ne produire qu'un discours idéologique à côté d'autres discours du même genre, nous optons pour la seconde position en sachant que l'espace limité de ce texte ne permettra que de présenter le résultat de nos analyses ; le discours aura donc aussi une apparence idéologique. En outre, nous nous appuyons sur les dispositifs de formation que nous fréquentons d'assez près pour en connaître, d'une part, le contenu et les formes d'actualisation et d'autre part, les contraintes et les visées institutionnelles. Plus concrètement, c'est en considérant la place et le rôle de la recherche dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants de l'Université de Montréal que nous avons pensé ce que qui suit. Nous dispensons des cours de méthodes de recherche en éducation aux trois cycles, ce qui veut dire que nous œuvrons dans ces programmes à un double titre : d'une part en formation et en perfectionnement d'enseignants et d'autre part, en formation de chercheurs. De plus, nous accordons tous deux des consultations méthodologiques à nos collègues et à leurs étudiants de 2^e et de 3^e cycle dans le cadre d'un service de consultation organisé par le vice-décanat aux études supérieures et à la recherche.

Cette discussion ne peut être menée que si l'on distingue ce qui se passe dans la formation initiale et dans la formation continue. Nous parlerons d'abord et surtout de la formation initiale ; nous poursuivrons par trois remarques à propos du perfectionnement professionnel parce que l'un de nous en a déjà traité lors d'un symposium organisé par le Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF) (1). Nous terminerons par une analogie entre l'éducation et la justice à propos des rapports entre la théorie et la pratique.

Two positions are usually held by those who speak of research: the first one is based on the philosophy of sciences and training and it is the most widespread nowadays, while the second one is built on the analysis of research and training practices. For fear of producing but an ideological speech beside other similar speeches, we opt for the second position knowing that the limited space of this text will not enable us to present the result of our analyses. The speech will also have an ideological slant. Besides, we rely on the training systems we are well acquainted with to know first their contents and forms of actualization and secondly their constraints and institutional aims. More concretely, it is by considering the place and role of research in the programs of pre-service and in-service training of the

* Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire et Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

(1) VAN der MAREN J.M. (1993), La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation des enseignants et des enseignantes ? Dans HENSLER H. (Éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke, Québec : Éditions du C.R.P., Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, pp. 87-108.

professors of the University of Montreal that we have thought of what follows. We give lectures on research methods in education to the three cycles, which means that we work with these programs on two accounts: on the one hand by training and improving teachers and on the other hand by training researchers. Furthermore, we both grant methodological consultations to our colleagues and students of the 2nd and 3rd cycle within the framework of a consultation service organized by the vice-dean of higher education and research. This debate may only be carried out if we make a distinction between what happens in pre-service and in-service training. We will speak of pre-service training first and foremost; we will go on with three remarks about professional improvement because one of us has already dealt with it at a symposium organized by the international Network of research in education and training (REF). We will conclude with an analogy between education and justice, concerning the link between theory and practice.

A. LA RECHERCHE ET LES SAVOIRS PROFESSIONNELS DANS LA FORMATION INITIALE

Constat 1. La recherche classique ou finalisée (2) a peu d'utilité professionnelle immédiate.

La recherche nomothétique (scientifique, celle qui a pour fonction d'induire et de vérifier de nouvelles hypothèses de connaissance) ne nous a jamais rien appris pour notre pratique en tant que professionnels de l'enseignement. Les recherches finalisées pas plus. Ce sont seulement la réflexion critique sur certains résultats de la recherche finie, homologuée et quelques inférences parfois audacieuses qui nous ont fourni des indications utiles pour la pratique. Les recherches nomothétiques et appliquées ne nous sont utiles que comme chercheurs professionnels ou comme universitaires producteurs de discours catalogués de scientifiques à l'usage des revues savantes ou comme universitaires dispensateurs d'un enseignement diffusant des connaissances de pointe.

(2) Termes utilisés par Jean-Marie Barbier, lorsqu'il distingue trois formes de recherche (empirique, classique et finalisée) selon la nature des représentations qu'elles produisent, pour désigner ce que nous appelons la recherche aux enjeux nomothétiques, celle qui a pour fonction de produire des discours savants, des théories, et les recherches appliquées. Dans BARBIER J.M. (1985), *Analyser les démarches de recherche ; enjeux et impasses de la recherche en formation. Éducation permanente*, 80, pp. 103-123. Ce qu'il appelle recherche empirique constitue, de notre point de vue, une des phases de quasi toutes les recherches. En effet, seules les études nomothétiques procédant par analyse conceptuelle, critique et inférentielle ne collectent pas de données empiriques au sens classique. Elles portent cependant sur un corpus de textes dont la sélection pose les mêmes problèmes que ceux rencontrés dans la collecte de données empiristes. Nous explicitons ces distinctions dans : VAN der MAREN J.M. (1994), *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : PUM, et Bruxelles : De Boeck.

Constat 2. Dans leur forme habituelle (sur le tas), les stages ne stimulent pas l'apprentissage de représentations et de capacités d'action nouvelles.

L'un de nous a suivi une formation pédagogique comportant des stages. Ceux-ci ne lui ont guère apporté de savoirs d'action ; c'étaient des lieux de renforcement de ce qu'il avait acquis en dehors de la formation (théâtre amateur, scoutisme) ou dans des exercices formels de simulation. Mais, c'est à l'occasion des leçons publiques en école, lorsque les professeurs et d'autres étudiants assistaient à ses leçons depuis le fond de la classe et avec l'appui des critiques, qu'il apprit à bien se préparer, à prendre distance par rapport à ces préparations, à réfléchir sur ses bons coups et ses erreurs et ainsi, à délimiter l'éventail des gestes qui pouvaient être professionnels de ceux qu'il faudrait éviter. La lecture de certains commentaires faits lors de l'évaluation de l'enseignement va dans ce sens.

Sauf exception (3), les stages en école n'apportent qu'une familiarisation et une sécurisation progressive dans la construction de l'identité professionnelle. Le développement des capacités professionnelles de base dépend des situations d'exercices ou de pratique dans lesquelles est instaurée une évaluation formative systématique et instrumentée capable de pointer les erreurs et les échecs (une rétroaction négative).

Discussion : La critique est essentielle.

À la suite de ces deux premiers constats, nous pensons que l'apprentissage des représentations et des capacités utiles au professionnel de l'enseignement semble lié à deux situations. Les représentations seraient surtout développées à l'occasion de l'enseignement critique des théories qui couvrent le domaine de l'éducation et de l'examen, tout aussi critique, des prescriptions et des répertoires d'action que l'on rencontre dans la plupart des programmes scolaires, des documents ministériels, des manuels et autres outils didactiques, etc. Les capacités ou savoirs d'action commencent à se développer dans les situations de leçons pratiques en situations simulées (laboratoires d'enseignement) ou en

(3) Il s'agit en général d'enseignants qui, tout en recevant des stagiaires dans leur classe, participent à des recherches universitaires ou continuent leur perfectionnement académique. C'est le cas d'enseignants associés à des institutions de formation ou d'écoles associées. Mais même alors, tous ne contribuent pas à la formation des représentations et des capacités utiles à l'action dans la mesure où tous, pour diverses raisons, ne mettent pas en place avec leur stagiaire une relation qui combine à la fois l'encouragement et la rétroaction négative et qui réfère aux contenus de formation dispensés dans l'institution de formation.

situation réelle (en classe) sous la supervision critique d'un professeur. Mais, dans les deux cas, l'exigence d'une présentation critique est essentielle. Lorsque les discours et les pratiques sont présentés sans critique, les réactions des étudiants sont, sauf exceptions, polarisées : certains les rejettent en bloc et restent démunis, les autres y adhèrent massivement. Cependant, lorsque ces derniers deviendront débutants, le choc de la réalité ne leur permettra que rarement de maintenir leur adhésion à des théories ou à des prescriptions qui n'ont pas été relativisées. Alors, le discours de la formation sera disqualifié et remplacé par la tradition la plus conservatrice : « oublie donc ce que tu as appris à l'Université, ici c'est la vraie vie ! ».

Constat 3. Le novice en formation n'utilise pas le savoir de l'expert, même quand celui-ci le lui enseigne.

Selon la majorité des auteurs (4) qui ont examiné l'insertion professionnelle, ce n'est pas lors des stages en cours d'étude, mais pendant les premières années de pratique, qu'un professionnel construit son savoir artisan. Avant de réfléchir et d'organiser ses compétences, le débutant doit d'abord asseoir au minimum sa propre sécurité, son identité. De son côté, le novice en formation tente de satisfaire les exigences des examinateurs et à réussir le rite qui lui donnera accès au métier. Ce qu'il demande des professeurs et des stages, c'est de lui donner les connaissances et les routines nécessaires à ce passage : non pas d'être un professionnel compétent, car, dans son for intérieur, il sait qu'il ne peut l'être au sortir de la formation initiale, mais seulement de pouvoir accéder à la classe pour devenir un débutant (5). Il n'est donc pas étonnant qu'il

(4) Voir HUBERMAN M. (1989), *La vie des enseignants*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Voir aussi NAULT Th. (1993), *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal. Des travaux en cours, sous la direction de M. Lévesque et C. Gervais, du département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, conduits en partenariat avec les Commissions scolaires, le Ministère de l'Éducation du Québec, des enseignants débutants du primaire et du secondaire et les enseignants chevronnés qui encadrent leurs débuts, apportent des données qui vont dans le même sens.

(5) Après en avoir discuté avec quelques étudiantes qui viennent de passer par la formation initiale, une étudiante de doctorat a commenté ce passage en écrivant : « Autocritique et pratique réflexive demandent qu'on dévoile ses "faiblesses", ses difficultés. On ne le fait jamais en face de celui qui, même s'il possède les compétences pour vous aider, a le pouvoir de nous couler. On n'est pas maso. Moi, j'avais un truc : je ne faisais une autocritique que sur des faiblesses que j'avais déjà en partie réglées. Comme ça, ça paraît bien, tout le monde est content : le superviseur pense que j'ai appris à réfléchir sur ma pratique et moi j'ai mon diplôme ». Or, les étudiantes qui nous disent cela sont des têtes de promotion, récipiendaires de bourses à l'issue de concours provinciaux et

faible de trois à sept années de pratique pour que les débutants deviennent de vrais professionnels capables d'autocritique et de pratique réflexive. Préoccupé de réussir son accès au métier, le novice ne s'approprie pas les « savoirs-enseigner » qu'on lui transmet, ni n'innove ; il reproduit ce qu'il savait déjà et les scénarisations mentales qu'il a retenues des démonstrations que ses professeurs et ses maîtres bêtes ont pu effectuer devant lui.

Discussion : Cela étant, quel peut être le rôle de la recherche dans une formation initiale ?

La recherche, entendue autant comme formation aux méthodes de recherche scientifique que comme activité de recherche, ne nous semble pas avoir de place dans la formation initiale des enseignants envisagée comme une formation professionnelle (6).

Pourtant le courant constructiviste, de plus en plus répandu, et la pédagogie de la découverte prétendent qu'une des meilleures formations à la pensée critique pourrait résulter d'une formation à la recherche par des pratiques concrètes de « mini-recherches », bien plus que par un discours méthodologique. Cela n'est vrai qu'en partie pour deux raisons. D'une part, la plupart de ceux qui ne sont pas chercheurs professionnels se font des illusions sur ce qu'est concrètement la pratique de la recherche et sur le statut de la méthodologie. D'autre part, laisser croire aux jeunes que leurs essais de « mini-recherche » ont les traits et les qualités d'une recherche, c'est les leurrer et les conduire à une attitude encore plus naïve à l'égard de la recherche. En effet, si la mini-recherche qu'ils ont effectuée devient un modèle de référence, ils risquent de conférer les attributs de la recherche scientifique à la plupart des promotions commerciales qui utilisent quelques mots du jargon de la science, et de leur accorder une grande crédibilité. On observe trop fréquemment ce phénomène dans le milieu de l'éducation où, par exemple, les auteurs qui prétendent apporter une solution radicale au problème de l'échec (du genre, tous les enfants peuvent apprendre...) bénéficient immédiatement d'une

fédéraux ! Il se dégage alors de ce commentaire que, dans les exercices de pratique réflexive, elles ont plus appris à répondre aux consignes et aux exigences du système de formation, qu'elles n'ont appris de savoirs professionnels. Quoique, si l'on considère que pendant leur formation initiale les étudiantes sont des professionnelles de l'étude, on constate qu'elles ont appris des savoirs d'action très utiles à cette profession ! Il y a seulement, entre elles et nous, une méprise sur la profession : celle en fonction de laquelle elles agissent n'est pas celle en fonction de laquelle nous leur enseignons.

(6) VAN der MAREN J.M. (1993), *La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation des enseignants et des enseignantes*. *Op. cit.*

aura alors que ceux qui s'y montrent sceptiques sont considérés comme des rabat-joie hyperpositivistes. Autrement dit, faire des mini-recherches conduit souvent à un effet pervers négatif : rendre les novices plus crédules après leurs études qu'avant de les entreprendre.

En effet, la pratique de la recherche n'est pas seulement assimilable et réductible à sa partie empiriste : collecte, analyse et traitement des données. Si elle ne veut pas réinventer sans fin le bouton à quatre trous, la pratique de la recherche, même finalisée, commence par une étude analytique de la littérature du domaine dans lequel le problème de recherche se pose. La pratique de la recherche ne peut pas éviter de débiter par cette activité fastidieuse de lecture et d'analyse que les promoteurs des mini-recherches évacuent et que les étudiants tentent spontanément d'éviter. Ce qui intéresse les étudiants en formation initiale, c'est d'aller sur un terrain (dont le choix est biaisé), de rencontrer des personnes (dont la sélection dépend de leurs relations sociales), de faire des entrevues (mal conduites la plupart du temps et dont les questions induisent ou inhibent ce qu'ils cherchent à entendre), de produire une synthèse de ce qui a été entendu (sans l'analyser et sans la critiquer) afin de confirmer une intuition et non pas de renouveler une problématique (absente dès le départ). Si la recherche que l'on veut leur faire pratiquer suit les règles de l'art et débute par une étude en bibliothèque, le jeu perd de l'intérêt, le cours devient aussi rébarbatif que les cours aux formes plus magistrales. L'enseignement utilisant la recherche comme méthode pédagogique est donc le plus souvent contraint à une caricature de la recherche. Et dans ce cas, il vaut mieux ne pas introduire les étudiants à de telles mini-recherches.

Si l'on veut exploiter les activités empiristes de la recherche comme technique pédagogique, leur rôle doit être clairement présenté : un jeu de recherche, une simulation de phases détachées d'une recherche, une étude de cas ou une technique d'incidents critiques doivent être présentés comme des fictions permettant des apprentissages. Il serait malhonnête de laisser croire aux étudiants que la réalité est aussi simple que le plus complexe des cas modélisés pour ces exercices et que les solutions qui y sont essayées peuvent être appliquées telles quelles dans l'action réelle.

La méthodologie de la recherche, c'est-à-dire le discours sur les méthodes, ne correspond pas toujours aux pratiques des méthodes utilisées par les chercheurs. Les cours et les livres de méthodologie présentent souvent une vue épistémologique assez idéalisée de la recherche, dont l'argumentation serait logique, alors que les pratiques de recherche sont

composées de plusieurs méthodes imparfaitement respectées et imbriquées tandis que la justification de la démarche et l'argumentation des résultats est essentiellement rhétorique. Les travaux de la sociologie des connaissances sont convergents sur ce point (7).

La conception empiriste de la méthodologie présente celle-ci comme une codification progressive des règles du jeu de la recherche que se donnent les chercheurs d'un domaine. Le progrès des connaissances par la recherche se réalise essentiellement dans des joutes de confrontation et de réfutation, autrement dit, dans une polémique dont il est essentiel de délimiter les critères de ce qui est admis, par l'ensemble des joueurs, comme valide. Mais les règles du jeu scientifique ne sont pas nécessaires ; elles sont contingentes aux objets, aux méthodes, et surtout aux acteurs dominants du domaine qui définissent à partir de quelle confrontation ils acceptent de se remettre en question. De fait, par le passé, les règles de la méthode se construisaient dans la discussion des rapports de recherche et elles se communiquaient dans les congrès et les colloques où tous les chercheurs d'un domaine se rencontraient, se connaissaient. Les jeunes chercheurs les apprenaient sous la pression sociale et morale des seniors qui leur faisait reprendre et corriger, parfois plusieurs fois, les manipulations expérimentales, les analyses des résultats et l'écriture des rapports, jusqu'à ce qu'ils atteignent les formes acceptables par la communauté. C'est assez récemment, lors de l'accroissement du nombre de jeunes chercheurs dans les équipes et avec la multiplication des lieux de recherche, que la pression sociale et la communication interpersonnelle des règles devenant inefficaces, on se mit à codifier les règles de la méthode et à rédiger des guides, des manuels de méthodologie. La méthodologie n'est donc pas une nouvelle morale absolue : elle est contingente aux pratiques admises dans un domaine, elle évolue avec les problèmes et les méthodes dominantes du domaine. Elle n'a pas, non plus, de nécessité épistémologique ; elle répond à des exigences de régulation sociale dans une communauté déterminée ; sa nécessité est seulement polémique et stratégique.

(7) Voir, par exemple :

- LATOUR B et WOOLGAR S. (1988), *La vie de laboratoire : La production des faits scientifiques*. Paris : Éditions La découverte.

- LATOUR B. (1989), *La science en action*. Paris : Éditions La découverte.

- VAN der MAREN J.M. (1990), Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec : synthèse et conclusions. Dans *Contenus et Impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke : Éditions du CRP, tome 3, pp. 1059-1065.

Parallèlement, c'est au moment où la codification méthodologique devient une spécialité qui s'enseigne comme telle dans des cours de méthodologie, que l'enseignement des théories dans les cours disciplinaires de psychopédagogie et de didactique se coupe de la critique des méthodes ayant fourni les données sur lesquelles ces théories se fondent. Il faut dire que ces cours, selon les attentes (8) du Ministère de l'Éducation, doivent aborder de plus en plus de sujets, comme si la formation dépendait seulement de l'information touchée par les cours, et comme si les étudiants devaient avoir entendu parler de tout. Ainsi, sous le couvert d'une soi-disant pédagogie de la maîtrise et d'une formation aux compétences de base, les étudiants apprennent à ne plus apprendre par eux-mêmes, ils apprennent à ne plus avaler que des contenus prédigérés parce que trop abondants et ils ne savent pas transférer une attitude critique à l'égard des objets de savoirs ou sur des problèmes non abordés dans la formation (9).

Avant que la méthodologie n'existe en tant qu'objet d'enseignement, elle s'apprenait par la critique de rapports de recherche que certains professeurs se donnaient le temps d'examiner dans des cours portant sur des théories. L'apprentissage des règles de la méthode était contextualisé. Maintenant, il ne l'est plus : il est abstrait. Or, notre expérience commune, plusieurs fois répétée tant au premier cycle qu'au second cycle, montre qu'un enseignement décontextualisé de la méthodologie de la recherche passe au dessus de la tête des étudiants qui n'ont pas été préalablement confrontés à la critique des recherches ou aux difficultés de réaliser une recherche qui soit acceptée par un jury.

Par exemple, cette année, sur les vingt étudiants d'un cours de méthodologie au premier cycle, cinq étudiants ont été actifs, ont posé des questions, ont pu réaliser les travaux pratiques : quatre d'entre eux avaient déjà complété une formation de premier cycle à orientation scientifique (chimie, physique, sciences de la santé, sociologie) et le cinquième

(8) Ministère de l'Éducation, *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*. Gouvernement du Québec, Québec, 1994. Ce document, après un tableau discutable des difficultés que rencontreront les futurs enseignants, dresse une liste de 58 compétences (connaissances et habiletés associées) que les programmes doivent couvrir pour obtenir l'agrément ministériel. Ces compétences sont parfois décomposables, et un comité de la faculté aboutissait, en les analysant, à 92 compétences que les programmes devraient couvrir !

(9) Cette mentalité est tellement répandue que, l'année dernière, une étudiante a poursuivi en justice un professeur qui l'avait pénalisée lors d'un travail de fin de session parce qu'elle n'avait pas été capable de faire une analyse conceptuelle d'un texte. L'étudiante prétendait que le professeur ne pouvait pas la pénaliser pour des habiletés manquantes qu'il ne lui avait pas enseignées.

ressemblait à un adolescent qui manifeste une attitude critique à l'égard de tout. Cela ne veut pas dire que ceux pour qui cet enseignement n'est pas contextualisé n'apprennent rien : dans quelques cas, lorsque, revenant aux études, ils doivent réaliser une recherche, ils se souviennent tout à coup d'avoir étudié quelque chose en rapport avec les difficultés qu'ils rencontrent. Alors, ils viennent demander si nous n'avons pas quelques lectures à leur suggérer (10). Mais il est clair que, pendant le cours, ce contenu d'enseignement n'a été qu'un contenu à apprendre pour fin d'examen.

En conclusion, nous pensons qu'il est impérieux de cesser d'instaurer des cours de méthodologie de la recherche dans la formation initiale et de demander aux étudiants de produire des travaux en cours de formation, ou en fin de formation, qui ne sont que des caricatures de la recherche, à quelle que forme et à quel qu'enjeu que cette recherche puisse correspondre. Par contre, il est urgent que soient restaurés au moins quelques cours dans lesquels les professeurs puissent se donner le temps, non pas de faire le tour du jardin, mais d'étudier à fond quelques plantes : analyser et critiquer quelques recherches, les décortiquer, montrer leurs solutions et leurs faiblesses méthodologiques, évaluer tout ce qu'elles apportent, mais en même temps montrer ce qu'elles n'apportent pas. Cela signifie que les programmes de formation initiale devraient comporter quelques cours dont le contenu théorique est un prétexte à l'analyse contextualisée des fondements méthodologique et épistémologique du savoir de la discipline.

Constat 4. La mode de l'enseignant-chercheur.

La mode actuelle, dans les discours prônant une réforme de la formation des enseignants, est d'assigner la finalité de produire des « enseignants-chercheurs » aux programmes de formation initiale et continue. Mais qu'est-ce qu'un enseignant-chercheur ? Léopold Paquay a effectué une synthèse critique de différents textes sur cette question (11). Il nous dit « *qu'en définitive deux conditions au moins doivent être remplies pour qu'une pratique réfléchie devienne une recherche : 1° "l'acteur prend les moyens de la distanciation critique par rapport à l'action" et*

(10) Dans une analogie informatique, on dira qu'ils ont mémorisé l'adresse et non le contenu du message.

(11) PAQUAY L. (1993), Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs ? Dans HENSLER H. (Ed.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke, QC. : Éditions du C.R.P., Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, pp.195-232.

“la démarche de recherche débouche sur un produit utile à une action réfléchie et explicite les fondements de cette action” ». D’où, à partir de l’analyse de quelques exemples, il conclut que « former des “enseignants-chercheurs” consisterait à rendre des enseignants capables de mener à bien une “recherche dans l’action”, tout en reconnaissant que celle-ci est parfois aux confins d’une “simple” action réfléchie. » (p. 216).

Discussion : Respecter les différences entre les activités et ne pas confondre la fin avec les moyens.

Former des enseignants-chercheurs revient donc à former, sous une étiquette modernisée et valorisante, des enseignants intelligents, des professionnels qui réfléchissent, qui continuent d’améliorer leur pratique, autrement dit des individus vivants, qui ne sont pas fossilisés. Faut-il vraiment appeler de tels professionnels des « chercheurs » ? N’y a-t-il pas là une inflation par « titres ajoutés » qui ne réussit pas à combler la dévaluation du titre d’enseignant ? (12) Jamais le « bon » médecin qui réfléchit à la posologie à donner au patient, dont la maladie résiste à ses prescriptions, n’aura la prétention de penser et de dire qu’il fait de la recherche. Les formateurs de médecin (oseraient-ils s’appeler ainsi ?) dévalueraient-ils la recherche médicale et les milliards de subventions et de commandites qu’elle draine en affirmant que le praticien en cabinet privé ou en hôpital fait de la recherche ? Il faut être inconscients des enjeux statutaires et financiers liés à la reconnaissance des sciences de l’éducation parmi l’ensemble des disciplines scientifiques sur les campus, pour se déprécier en tant que formateurs de formateurs d’une part, et pour élever au rang de recherche les activités quotidiennes de tout être intelligent. Quand aurons-nous suffisamment le respect de nous-mêmes pour reconnaître la recherche là où elle se fait, et seulement là où elle se fait ? À moins qu’il faille en conclure que les chercheurs universitaires ne sont que des êtres aussi intelligents que les bons professionnels et qu’ils ne se distinguent pas d’eux en faisant de la recherche. Mais, alors, que font-ils dans les universités et pourquoi les autres ne prennent-ils pas leur place ?

(12) Il faut noter qu’au Québec, il fut un temps, il y quelques années à peine, où les solidarités syndicales avaient conduit les instituteurs et les institutrices ainsi que les professeurs et les professeurs du secondaire à revendiquer le titre de « travailleurs de l’enseignement ». Il n’est pas étonnant que la Centrale des Enseignants du Québec rencontre quelques difficultés à obtenir une professionnalisation de ses membres alors qu’elle s’est volontairement prolétarisée.

Ce n'est pas parce qu'une des meilleures stratégies de supervision professionnelle consiste, pour le superviseur, à réfléchir avec le stagiaire sur l'action qu'il réalise, que la pratique réflexive doit être le but de la formation des novices. Ce n'est pas parce qu'ultimement les universitaires se perfectionnent continuellement par la recherche, que la recherche est la meilleure modalité de perfectionnement professionnel pour ceux dont le lieu de pratique est en dehors des campus. La pratique réflexive est une spécialité de la supervision, la recherche est une spécialité d'universitaires, et ceux-ci ne doivent pas croire que leurs modes de fonctionnement sont les meilleurs pour tout le monde. Il y a une sorte d'anti-élitisme dans l'attitude qui consiste à faire croire que tous peuvent et doivent faire la même chose que les universitaires.

B. TROIS REMARQUES À PROPOS DE LA RECHERCHE DANS LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DE 2^e CYCLE ET DE 3^e CYCLE

Constat 5. Les recherches des universitaires en éducation sont évaluées parmi les autres sciences humaines et en particulier, avec les critères de la recherche psychologique classique (13).

Discussion : L'exigence de rigueur est la même pour tous.

Autant ne pas se fermer les yeux : tout ce qui est produit sous le titre de recherche en éducation (essais, mémoires, thèses, rapports, articles) ne sera reconnu comme tel par l'ensemble de la communauté universitaire que si les démarches suivies et les formes de présentation y sont équivalentes à celles des autres disciplines universitaires. Cela ne veut pas dire que les recherches en éducation doivent copier les méthodes des autres et être présentées dans les mêmes lieux et par les mêmes canaux. Cela veut certainement dire que, même lorsqu'elles sont spécifiques à l'éducation, les démarches de recherche sont astreintes à des exigences de rigueur méthodologiques et instrumentales équivalentes, sans être identiques, aux autres disciplines des sciences humaines. Cela veut aussi

(13) Pendant près de 20 ans, les projets de recherche en éducation étaient évalués par un comité spécifique du principal organisme subventionneur au Québec, le Fonds FCAR. Les projets présentés par les pédagogues y étaient déjà en compétition avec des projets présentés par des spécialistes des autres sciences humaines prenant les situations éducatives comme objets d'étude, mais sous une problématique et avec des instruments propres à leur discipline. Depuis deux ans, les projets issus d'éducation sont évalués avec les projets issus de psychologie expérimentale et par le même comité.

dire qu'en éducation, les méthodologues doivent avoir une position empiriste et non pas épistémologique, c'est-à-dire qu'ils doivent être réalistes : décrire et analyser les procédures et les démarches telles qu'elles se pratiquent et peuvent se pratiquer, plutôt que d'imposer une norme méthodologique idéale impraticable en éducation et de surcroît, non pratiquée dans les autres disciplines des sciences humaines.

Constat 6 : Les professionnels et la recherche appliquée.

Les enseignants qui reviennent se perfectionner à l'Université dans un programme de 2^e ou de 3^e cycle et qui sont confrontés à l'obligation de réaliser une recherche (mémoire ou thèse) ou un essai, ne sont pas spontanément intéressés par la recherche nomothétique. Ils sont plutôt attirés par une des formes de la recherche finalisée, appliquée, souvent présentée comme une recherche évaluative, une recherche-action ou une recherche de développement. Cependant, ce qu'ils souhaitent avant tout, c'est de se perfectionner en tant que professionnels de l'éducation, tout en restant, souvent à plein temps, occupés par leur profession.

Discussion : Identifier l'enjeu dominant des professionnels.

Considérons que les différentes formes de recherche peuvent se classer selon un tableau qui combine différents enjeux et différentes démarches (voir ci-après).

À partir de ce tableau, on note que les professionnels en perfectionnement cachent leur enjeu de développement personnel (ontogénique) derrière des enjeux pragmatique ou politique. Cela conduit à des problèmes méthodologiques. D'abord, oblitérant leur enjeu ontogénique, ils ne mettent pas en place les instruments permettant de collecter des données témoins de leurs propres interventions dans le projet et de l'interférence de leurs attentes de développement personnel. Ensuite, parce que ne disposant pas de ces données, ils ne peuvent pas discerner dans leur matériel ce qui concerne leur travail sur un objet à évaluer, à développer ou à changer, et leur travail sur eux-mêmes. Cela produit des cheminements de recherche comportant des bifurcations inattendues et dont la cohérence est parfois difficile à construire, du moins à la satisfaction du jury.

Comme la plupart ne peuvent pas (ceux qui obtiennent un congé de perfectionnement deviennent rares, sauf à l'approche de la retraite) ou ne veulent pas arrêter d'exercer leur profession, ils n'ont pas le temps d'effectuer selon les règles de l'art une recherche aux enjeux politique ou pragmatique. D'abord, ils ont tendance à trouver long et de peu d'intérêt de réaliser une revue critique de la littérature. Le plus souvent, ce qui les

Recherches fondamentales (classiques) Démarche			Monographique
Enjeu	Théorique- spéculative	Statistique- descriptive- inférentielle	
Nomothétique Proclamation d'énoncés nomologiques	Critique théorique Reformulation de théories	Explication des faits par une théorie du général : Hypothético-déductive Induction-exploration Dédution-vérification	Compréhension du cas par une théorie du singulier : Études de cas Études cliniques Monographies
Recherches appliquées (finalisées) Démarche			
Enjeu	Évaluation	Action	Développement
Politique Changement hétéro-centré	Choix Décision Promotion	Recherche-action : Révolution, réforme Émancipation- appropriation Pastorale	Développement de concept : Application d'un concept dans la pratique + Création d'un besoin
Pragmatique Solution fonctionnelle	Adaptation Amélioration	Analyse de système Solution de problèmes : Correction de dysfonctions	Développement d'objet : Analyse de besoins et mise au point d'outils, de techniques, etc.
Ontogénique Changement auto- centré	Justification Légitimation	Innovation Création	Développement professionnel : Pratique réflexive, Heuristique, apprentissage dans l'action
Les recherches fondamentales et appliquées : enjeux et démarches			

intéresse dans une recension des écrits, c'est d'en faire la synthèse, d'en retirer ce qui peut être utile pour leur pratique ; la phase analytique, la critique conceptuelle et méthodologique des écrits ne leur paraît pas pertinente de prime abord. Ensuite, pressés par le temps, ils ne voient pas l'intérêt, pourtant méthodologiquement essentiel pour fonder la validité de leurs résultats, de modéliser les différentes possibilités d'organiser l'objet de leur recherche et de les évaluer comme des alternatives. Par exemple, lorsque le projet consiste à développer un matériel (un didacticiel), ils n'envisagent souvent qu'une seule manière d'en structurer le contenu et qu'une seule forme de présentation (un seul design), comme s'ils ne pouvaient pas « perdre le temps » d'en examiner et d'en tester plusieurs, alors que leur intuition leur en propose une.

En conséquence, nous nous demandons s'il ne faut pas vraiment distinguer deux situations. Il y a celle dans laquelle l'étudiant pense pouvoir se perfectionner en collaborant à une recherche menée par une équipe de professeurs et d'assistants. Dans ce cas, il peut réaliser une partie d'une recherche à enjeu nomothétique, politique ou pragmatique, sa participation à l'équipe lui permettant de construire une vue de l'ensemble qu'il ne peut pas réaliser seul. Il y a celle de l'étudiant qui veut se perfectionner par un projet personnel. Dans ce cas, à la fois pour des raisons de temps et pour des raisons méthodologiques, il nous semble qu'il faut le contraindre à reconnaître l'enjeu ontogénique qui l'anime et à construire son projet de recherche en tant que recherche ontogénique (14).

Constat 7 : La recherche finalisée, lorsqu'elle peut être menée selon les règles, déstabilise la pratique, déstructure les savoirs d'action.

Discussion : Distinguer les cas : novice, débutant, confirmé, expert.

La recherche déstabilise la pratique construite sur des valeurs et agencée sur des répertoires de signaux (c'est-à-dire sur des ensembles de relations automatiques, non démontrées mais attestées, entre des perceptions d'indices et des exécutions de gestes) par son caractère analytique, par l'exigence d'envisager des alternatives et de les évaluer, par la nécessité de recueillir des données fidèles, valides et fiables (c'est-à-dire complètes, triangulées, croisées) et de procéder à l'examen critique de la démarche avant d'en tirer des conclusions. De ce point de vue, si le professionnel confirmé et l'expert peuvent apprendre de la recherche, parce

(14) La plupart des recherches visent plusieurs enjeux ; mais, pour assurer la cohérence de la démarche, il est important de les repérer et d'identifier quel est l'enjeu dominant qui servira de noyau à l'organisation et à l'argumentation du projet.

que leur identité est établie et qu'ils peuvent réviser les gestes de leur pratique sans remettre en question leurs valeurs, ce n'est pas le cas pour le novice qui se prépare ou pour le débutant. Ceux-ci résistent à ce qui, dans la recherche, peut déstabiliser la construction de leur identité professionnelle : leur bibliographie est sélectionnée à partir de leurs croyances, ils synthétisent sans analyser ni critiquer, ils ne perçoivent pas les contradictions entre certaines données, etc. Il arrive même que des enseignants reconnus, engagés dans une recherche, en arrivent un moment à abandonner, sans bien s'en rendre compte, un projet initial bien structuré, de type vérificatif et donc potentiellement dérangeant, pour glisser vers une recherche plus ouverte, intuitive et inductive : il leur devient plus tolérable de chercher de nouvelles interprétations de leur savoir que de le mettre à l'épreuve. Il ne faut pas oublier que la recherche, quels qu'en soient la forme et l'enjeu, est avant tout écriture, doute et analyse, alors que la pratique est faite de paroles et de foi. Ce sont deux univers dont la rencontre, bien qu'elle puisse se faire, n'est ni quotidienne ni aisée.

Si la pratique de la recherche ne semble pas favorable à la construction de leur identité professionnelle, la présentation critique d'un ensemble de théories et de pratiques, par un professeur qui les expose et les analyse sans prendre parti, peut apporter beaucoup à la structuration de l'identité professionnelle des novices et des débutants. En effet, une telle présentation leur permet d'en prendre et d'en laisser, mais aussi les oblige à sélectionner eux-mêmes les éléments qui conviennent à la consolidation d'une identité qui intègre l'héritage de leur passé et de leur culture familiale, leur propre éducation et les idéologies véhiculées par le système de formation.

C. LA CONSTITUTION D'UN SAVOIR D'ACTION QUI SOIT COMMUNICABLE

La meilleure contribution de la recherche au perfectionnement professionnel reste de fournir des théories qui permettent de ressaisir l'action, de lui donner un sens, de mettre à distance les intuitions de l'action, de les examiner et de reconstruire l'action. Mais les théories sont trop générales, elles doivent être complétées par des répertoires d'action qui en sont des opérationnalisations. Clermont Gauthier (15),

(15) Clermont Gauthier est professeur au département de psychopédagogie de l'Université Laval.

lors d'une discussion au dernier Congrès de l'ACFAS, disait qu'une théorie pédagogique pourrait être comme une jurisprudence. Cette analogie avec le droit est pleine de suggestions. Mais il faut la corriger en réfléchissant à ce que le Québec vient de vivre en adoptant, le premier janvier dernier, un nouveau code civil. Tous les avocats, les notaires et les autres professionnels dont l'activité repose sur le code civil, ont dû retourner suivre des cours. Mais, une fois les cours suivis, beaucoup sont restés impatients de lire et d'analyser les premiers jugements que les tribunaux ont prononcés à partir de ce nouveau code civil, car ce changement de code avait vidé la jurisprudence : ils attendaient ces jugements pour voir comment, dans des cas concrets, le nouveau code serait interprété.

L'analogie du code civil et de la jurisprudence peut éclairer le rapport, en éducation, entre les théories qui fournissent un cadre général d'interprétation ou d'explication et les savoirs d'action. Comme la jurisprudence, ceux-ci sont des bases de cas exemplaires auxquelles chaque nouvelle situation est rapidement comparée afin d'identifier (et ce n'est pas un choix délibéré), sur la base d'une ressemblance, quel serait le bon geste à exécuter. Actuellement, cette jurisprudence reste personnelle, individuelle et non communiquée, sauf dans certaines circonstances, celles de la supervision des novices, en stage ou en laboratoire et celles des échanges entre un enseignant débutant et l'enseignant chevronné qui lui sert de mentor pendant les premiers mois, les premières années. Dans ces circonstances, la jurisprudence qui guide l'action du senior se dévoile au junior, bien qu'elle ne soit pas toujours reliée à une théorie (même personnelle et implicite) ni présentée comme une opérationnalisation de cette théorie.

En présentant l'intérêt d'élaborer un savoir stratégique pour l'éducation qui correspond à une formalisation de ces savoirs d'action, nous avons suggéré quelques démarches (16), entre autres d'étudier les échanges entre senior et junior à propos d'une séquence d'action menée par l'un d'eux. Mais cela exige un réel partenariat qui implique un renouvellement de l'éthique de la recherche, de ses démarches et des relations entre chercheurs et praticiens (17) dont deux contributions

(16) En particulier dans :

- VAN der MAREN J.M. (1988), Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseaux*, n° 55-56-57, pp. 129-161.

- VAN der MAREN J.M. (1993), Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, pp. 153-172.

(17) VAN der MAREN J.M. et MAINVILLE S. (1993), Pour une recherche pertinente aux pratiques professionnelles, dans ANADON M. et CÔTÉ-THIBAUT D. (Éds.), *La recherche qualitative en éducation : réflexions sur ses fondements, ses méthodes, ses pratiques*. Revue de l'Association pour la recherche qualitative, volume 8, pp. 87-110.

récentes ont illustré, tant les difficultés réelles, mais surmontables, que les bénéfiques. Il s'agit des thèses de Colette Baribeau et de Serge Desgagné. La recherche de Baribeau (18) a porté sur les échanges entre collègues qui partageaient un même enseignement et qui analysaient ensemble l'enregistrement vidéo qu'ils en avaient fait. Il s'est agit, dans ce cas, d'identifier à quoi l'acteur pensait au moment de poser son geste. Dans sa thèse Desgagné (19) a recueilli et analysé les échanges entre des professeurs chevronnés (de 20 à 25 ans d'expérience) et des professeurs débutants à propos de problèmes de discipline, afin d'identifier comment le savoir d'action des expérimentés est structuré quand il se communique et à quel répertoire de signaux (exécution d'une action à la suite de la perception d'un indice) correspond l'interprétation donnée au débutant. À propos de ces échanges privilégiés entre seniors et juniors ou entre comparses d'une même scène, d'autres travaux sont en cours (20) qui permettront, pensons-nous, de construire une « pédagogique » (21), cette jurisprudence des actions de formation, à la jonction de la théorie et de la pratique, dont plusieurs espèrent la constitution.

CONCLUSION

Au terme de ces réflexions à partir de notre expérience de l'enseignement de la méthodologie et de la consultation, nous en arrivons à quelques éléments qu'il nous paraît important de souligner.

1. Il faut distinguer la formation du professionnel de l'enseignement et du professionnel de la recherche. L'enseignement des méthodes de recherche n'y joue pas le même rôle.

(18) BARIBEAU C. (1998), *Enseignement d'un geste professionnel en milieu universitaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal.

(19) DESGAGNÉ S. (1994), *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat non publiée, département de psychopédagogie, Université Laval.

(20) L'Association québécoise des universitaires en formation des maîtres (AQUFOM), prépare actuellement un volume intitulé « *Enseignants et Enseignantes de métier et formation initiale* » (responsable de l'édition : Yves Lenoir, Université de Sherbrooke). Ce document, qui paraîtra à l'automne 1994, rapporte, selon ce qui est annoncé, des recherches sur les échanges entre novices et superviseurs, débutants et chevronnés.

(21) La « pédagogique » est le terme proposé par Pierre GILLET dans *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*, Paris : PUF, 1987.

2. Il faut envisager que la carrière de ces professionnels comporte des phases, et que les modes de fonctionnement du professionnel confirmé ou de l'expert ne puissent pas être fixés comme objectifs de formation pour le novice et le débutant.

3. En ce qui concerne le rôle de la recherche dans la formation des professionnels de l'enseignement, ses apports majeurs consistent en l'analyse critique des fondements méthodologiques et épistémologiques des théories du domaine et en l'élaboration d'un savoir stratégique à l'image de ce qu'est la jurisprudence pour un code de droit.

4. Les étudiants en formation initiale ou continue ne tirent bénéfice d'un enseignement des méthodes de recherche que lorsque celui-ci est contextualisé. Comme professionnels de l'enseignement, ils doivent pouvoir en retirer, essentiellement, ce qui leur permet d'être critique à l'égard des discours, savants ou autres, qui couvrent leur champ d'action.

5. La recherche sur les méthodes et l'enseignement des méthodes doivent se limiter à décrire et à analyser les instruments, les procédures et les démarches qui se pratiquent plutôt que d'imposer une norme méthodologique idéale en tant que nouvelle morale.

6. Les responsables de la conception, de l'implantation et de la gestion des programmes de formation gagneraient à entretenir, dans chacune de ces phases, une attitude critique et à ne pas adopter un modèle idéologique de la formation, que ce soit à partir de la recherche, du fonctionnement des experts ou de quelque autre forme de représentation d'un idéal de l'humain.