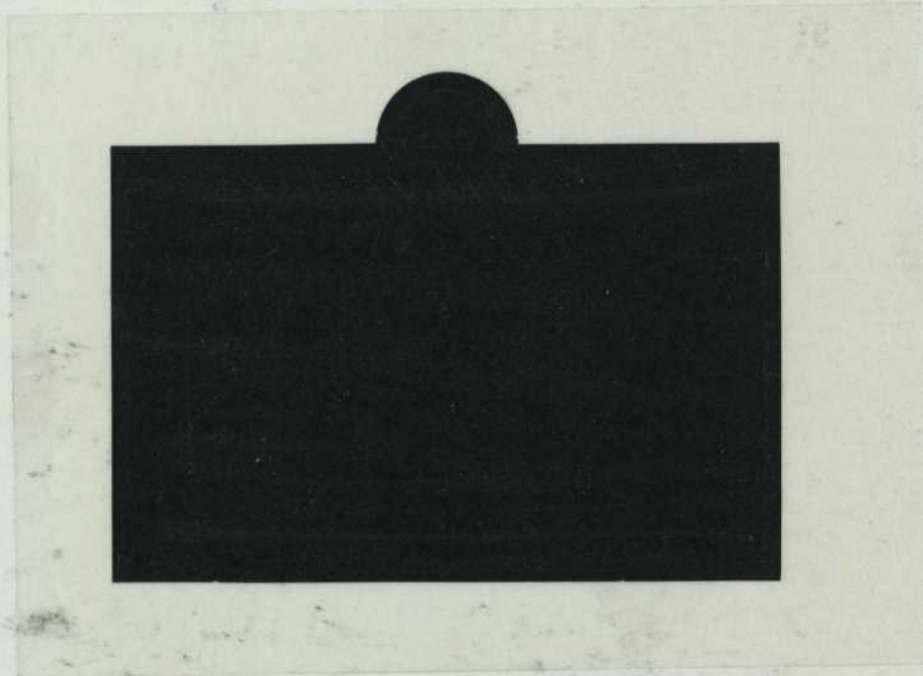


378.00720714  
C7143a  
1990

# Notes de recherches

13

Actes du colloque  
**Grandeur et misère de la recherche  
en Sciences de l'Éducation**



Bibliothèque Nationale du Québec

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS, Monique Lefrançois .....	1
ÉTAT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION DANS CERTAINES UNIVERSITÉS .....	3
L'université de Québec à Hull, André Dufour .....	4
L'université de Québec à Chicoutimi, André Gauthier .....	7
L'université de Québec à Montréal, Christian Gauthier .....	12
L'université de Sherbrooke, Gérard-Raymond Roy .....	16
LES CONDITIONS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION .....	20
La recherche en éducation, un changement d'opinion ? Louis Dupuy-Walker .....	21
La qualité de la recherche éducationnelle à partir des publications en éducation, Marc-Louis Lévesque .....	31
La formation des chercheurs en sciences de l'éducation, Gérard Roux .....	38
<b>Actes du colloque</b>	45
<b>Grandeur et misère de la recherche</b>	
<b>en Sciences de l'Éducation</b>	46
Grandeur et misère de la recherche en éducation : le problème des définitions, Marc-Louis Lévesque et Hugues Van Der Kemp .....	51
Typologie des recherches en éducation de langue anglaise canadienne, Gilles Gagné et Roger Lévesque .....	55
<b>TEMOIGNAGES</b>	69
Expériences de deux années pédagogiques au moyen de l'approche multimédia, Lucie Tremblay .....	70
Rechercher à l'école : des valeurs et des défis, Jean-Claude Dupuis .....	76
De la qualité de la recherche en éducation, Pierre Gagnon .....	81

13

7  
 1088  
 629  
 1111

1990 ACFAS  
 DÉPÔT LÉGAL, 1er TRIMESTRE 1990  
 BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC  
 BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU CANADA  
 ISBN: 2-89245-994-X

D9002719

## TABLE DES MATIÈRES

### AVANT-PROPOS

Monique Lebrun

AVANT-PROPOS, Monique Lebrun .....	1
L'ÉTAT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION DANS CERTAINES UNIVERSITÉS .....	3
- L'université du Québec à Hull, André Dolbec .....	4
- L'université du Québec à Chicoutimi, André Ouellet .....	7
- L'université du Québec à Montréal, Christiane Gohier .....	12
- L'université de Sherbrooke, Gérard-Raymond Roy .....	16
LES CONDITIONS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION.....	20
- La recherche en éducation, un changement de cap à opérer, Louise Dupuy-Walker .....	21
- La qualité de la recherche éducative: étude critique à partir des publications en éducation, Marie-Lise Brunel .....	31
- La formation des chercheurs en sciences de l'éducation, Gérard Boutin.....	38
QUELQUES THÈMES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION.....	45
- La recherche qualitative en éducation: un modèle méthodologique, Lorraine Savoie-Zajc.....	46
- Grandeur et misère de la recherche en milieu pluriethnique: le problème des définitions, Marie-Louise Lefebvre et Huguette Ruimy-Van Dromme.....	51
✓ - Typologie des recherches en didactique du français langue maternelle, Gilles Gagné et Roger Lazure.....	55
TÉMOIGNAGES.....	69
- Recherche en intervention pédagogique au moyen de l'approche multimédiatisée, Yolande Tremblay .....	70
- Production de matériel didactique: valeur et mérite, Jean-Claude Dupuis .....	76
- De la fertilité de la recherche en éducation, Flore Gervais.....	81

## AVANT-PROPOS

Monique Lebrun

Le sujet de ce colloque a surgi tout naturellement, au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, en temps de demande de subventions. Les espoirs caressés par les uns et les craintes ouvertement exprimées par les autres entretenaient un climat propice aux réflexions sur la nature de la recherche en éducation et sur son utilité, mais aussi sur ses contraintes. On exprima donc l'espoir d'en discuter, ce qui fut fait en mai 1989, à l'Acfas sous le titre "Grandeur et misère de la recherche en sciences de l'éducation" (1).

On ne peut parler de recherche en éducation sans évoquer la nature même des disciplines appelées "sciences de l'éducation". Ce pluriel est d'ailleurs révélateur du carrefour interdisciplinaire où se situent les facultés et départements d'éducation: psychologues, philosophes, sociologues, docimologues et didacticiens divers s'y côtoient. Les démarches de recherche varient en conséquence, les uns étant naturellement portés vers la recherche théorique ou la recherche descriptive, les autres, vers la recherche expérimentale ou la recherche-action. Toutes ouvrent-elles des perspectives également fructueuses pour le monde de l'éducation? Ainsi, les schémas expérimentaux classiques sont-ils davantage tournés vers le raffinement mathématique de leurs instruments de mesure que vers la pertinence de l'objet d'étude? Les recherches fondamentales, par-delà leurs théorisations et leur sophistication terminologique, reflètent-elles l'actualité et la complexité des défis éducatifs? Les sciences de l'éducation ont choisi d'être des sciences appliquées, visant à résoudre des problèmes particuliers, mais elles passent souvent par le détour des sciences dites fondamentales, d'où l'ambiguïté de leur mandat. Le chercheur en éducation désire approcher scientifiquement une situation naturelle pour la décrire, l'analyser, voire la changer. A chaque étape, il se heurte à des défis nés de la nécessaire systématisation de sa démarche, bien sûr, mais également issus de contraintes extérieures. Les pages qui suivent se proposent d'en témoigner.

En guise d'amorce au sujet, on trouvera, dans cet ouvrage, un exposé de l'état de la recherche dans quatre universités québécoises. On y décrit la situation existante en termes d'axes de développement et de politiques favorables à la production de même qu'à la diffusion des recherches. Le lecteur pourra se rendre compte par lui-même de la similitude de certaines situations.

Les conditions prévalant dans la recherche en éducation sont ensuite analysées dans trois textes qui constituent autant de mises au point. Pour Louise Dupuy-Walker, le modèle positiviste expérimental ne contribue que fort peu à améliorer l'efficacité de l'enseignement: les chercheurs gagneraient à se laisser guider par les perceptions des enseignants. C'est la qualité de la recherche en éducation qui retient Marie-Lise Brunel, qui en vient également à remettre en question la fascination exercée par les méthodes quantitatives. Quant à Gérard Boutin, il énonce les conditions propres à améliorer la formation des enseignants-chercheurs afin d'assurer, entre autres, un meilleur arrimage entre l'enseignement et la recherche.

La troisième partie présente quelques thèmes de recherche en éducation. Le texte de Lorraine Savoie-Zajc propose un modèle de recherche qualitative inspiré de Lincoln et Gruba comme alternative au traditionnel modèle hypothético-déductif. Dans un autre ordre d'idée, Marie-Louise Lefebvre et Huguette Ruimy-Van Dromme expliquent comment le succès de la notion d'éducation interculturelle occulte la difficulté à définir une méthode de recherche sur le terrain qui lèverait les obstacles techniques et épistémologiques. C'est également de méthodes que nous entretenons Gilles Gagné et Roger Lazure: se basant sur les diverses recherches effectuées en didactique du français langue maternelle pendant quinze ans, ils en établissent une typologie qui renvoie à divers modèles.

Les Actes se terminent par des témoignages qui viennent illustrer, si besoin est, la diversité des intérêts des chercheurs en éducation. Yolande Tremblay nous fait part de l'utilisation de l'approche multimédiatisée dans l'enseignement à distance et Jean-Claude Dupuis, de la nécessité pour le chercheur universitaire de s'impliquer dans la rédaction de manuels scolaires. Nous avons laissé le dernier mot à Flore Gervais, qui s'inquiète de "la quête sans fin de la scientificité" dans les recherches en éducation.

À lire tous ces articles, on devine certaines frustrations face à la recherche en sciences de l'éducation, mais surtout, je crois, l'immense désir de la rationaliser afin de constituer ce champ mouvant que sont encore les sciences de l'éducation à l'intérieur des sciences humaines. Ce qui me semble revenir comme un leitmotiv, c'est ce désir à la fois de s'inspirer de l'observation de la salle de classe et d'assurer le transfert des résultats de la recherche dans la pratique éducative. En ce sens, le prochain défi que la recherche en sciences de l'éducation pourrait avoir à relever, maintenant qu'elle est en voie d'assumer sa légitimité, serait sans doute celui d'améliorer son efficacité réelle auprès des enseignants.

---

(1) En tant que responsable de ce colloque, je tiens à remercier le comité de lecture qui m'a soutenue aux plans de la sélection des communications et de la révision des textes pour fins de publication. Ce comité réunissait mesdames Marie-Lise Brunel et Marie-Louise Lefebvre, de même que monsieur Gérard Boutin.

N.B. Le générique masculin a été utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

L'ÉTAT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

**L'ÉTAT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION**

DOLBEC, André  
 Université du Québec à Hull

## LA RECHERCHE EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL (UQAH)

Cette présentation veut brosser un portrait de ce qui se fait en éducation à l'Université du Québec à Hull. Trois points seront abordés. Je vous parlerai d'abord des ressources professorales qui font de la recherche en éducation à Hull, je vous ferai ensuite part des axes de recherche que l'on peut dégager en observant la recherche effectuée et je terminerai en brossant un tableau du contexte qui peut favoriser ou nuire à la recherche à l'UQAH.

### 1. LES RESSOURCES PROFESSORALES

L'Université du Québec à Hull est une petite université urbaine en région. Elle comprend 105 professeurs répartis en six départements. Le Département des sciences de l'éducation regroupe 22 professeurs spécialisés dans les disciplines relevant des sciences de l'éducation. Ces derniers sont très qualifiés puisque déjà dix-neuf détiennent un doctorat et qu'un vingtième défendra sa thèse à l'automne 1989. Un examen de leur tâche permet de constater qu'ils sont tous impliqués dans la recherche. Dix-sept ont publié leurs résultats lors des dernières années. Jusqu'à présent, depuis septembre 1988, plus de \$100,000 dollars de subvention ont été octroyés à des professeurs du département.

En plus du volet recherche, les professeurs encadrent des étudiants inscrits aux études avancées et supervisent leurs travaux de recherche. Ils dirigent neuf étudiants inscrits au doctorat du réseau de l'U.Q., vingt-sept étudiants à la maîtrise en éducation (M.A.) et trente-trois étudiants à la maîtrise en éducation (M.Ed.). Ces maîtrises sont offertes en collaboration avec l'UQAR.

Pour finaliser ce portrait, j'aimerais souligner que le département des sciences de l'éducation fournit les ressources pour onze programmes de 1er cycle, quatre programmes de 2e cycle (deux maîtrises et deux diplômés), ainsi qu'un programme de doctorat. C'est dans ce contexte que les professeurs font leur recherche. Cette tâche très lourde à laquelle doivent répondre les professeurs a des avantages. Par ailleurs, elle peut défavoriser la recherche comme nous le verrons tout à l'heure.

### 2. LES AXES DE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE

Après avoir examiné les domaines d'intérêt de nos professeurs, j'ai réussi à isoler sept axes de développement.

#### 2.1 Le processus d'intervention éducative

C'est dans cet axe que l'on retrouve le plus d'étudiants inscrits dans nos programmes d'études avancées. En effet, ils viennent à l'UQAH afin de développer des compétences pour pouvoir élaborer, implanter et évaluer des programmes. Laissez-moi vous donner quelques exemples de recherche qui permettraient de mieux définir cet axe. Un professeur vient de terminer une thèse de doctorat où une recension d'une soixantaine de modèles de changement planifié en éducation a été effectuée afin de pouvoir en dégager une synthèse. Un autre vient de rédiger un modèle systémique d'élaboration de programme. Un étudiant de maîtrise vient de terminer une démarche de recherche-action qui visait l'implantation de services de counselling/orientation à l'UQAH. Parmi les étudiants au doctorat, plusieurs sont intéressés par l'évaluation de programme. Une étudiante cherche à évaluer un programme de formation en sciences infirmières qui est dispensé dans son université.

Sur le processus d'intervention comme tel, nous avons aussi un groupe de professeurs intéressés. Un groupe, composé d'un professeur et de trois étudiants, étudie le climat de la classe et les problèmes de discipline tels que perçus par les étudiants et les enseignants dans l'Outaouais québécois. Un autre groupe travaille sur la clarification des valeurs et des attitudes dans la facilitation de l'apprentissage chez l'adulte.

2.2 Un deuxième axe de recherche a émergé au cours des années à cause des particularités de nos programmes d'études avancées, il s'agit de l'expertise épistémologique sur les méthodes de recherche. En effet, de 1976 à 1985, nous avons eu à offrir un programme de maîtrise en éducation qui obligeait ses acteurs à faire de la recherche-action. Jusqu'en 1986, parmi les mémoires et rapports de recherche supervisés par nos professeurs, on retrouve quarante-trois recherches-action, cinq recherches développementales, six recherches quantitatives et trois recherches qualitatives. Les débats du début des années 80 ont permis de clarifier la notion de recherche-action. Plusieurs professeurs en ont fait et continuent d'être impliqués à ce niveau.

### 2.3 La formation des enseignants

Sous cet axe, j'ai regroupé les recherches qui visent à améliorer la formation offerte aux futurs enseignants. A titre d'exemple, un professeur est intéressé par les attitudes des futurs enseignants du primaire face aux sciences. Un autre fait des études comparatives des différents modèles de formation des enseignants pour le niveau primaire au Canada, en Suisse, en Belgique et en France.

### 2.4 L'adaptation scolaire

J'aimerais donner trois exemples de recherche pour clarifier cet axe de développement. Actuellement, un professeur fait une recherche sur l'intégration linguistique et scolaire des enfants vietnamiens réfugiés au Québec, deux autres se penchent sur l'analyse des déterminants scolaires et familiaux de l'inadaptation en vue d'améliorer les interventions rééducatives tandis qu'un troisième travaille à l'élaboration d'un plan de développement et d'évaluation des services en adaptation scolaire dans une commission scolaire.

2.5 Un cinquième axe regroupe les préoccupations reliées à l'introduction des ordinateurs dans les écoles. Un groupe de professeurs s'intéresse aux applications pédagogiques des ordinateurs. Un autre examine les attitudes des enseignants vis-à-vis l'ordinateur et les stratégies de changement d'attitudes.

### 2.6 Les modèles d'apprentissage.

Pour illustrer cet axe, je peux donner en exemple la recherche d'un professeur qui vise à développer un modèle d'éducation/apprentissage qui permettrait de décrire la séquence de l'apprentissage d'un étudiant en parallèle avec les étapes de l'enseignement. Une autre recherche dans ce domaine a pour but de clarifier le "savoir-apprendre" chez l'adulte dans le contexte du modèle de l'apprentissage expérientiel via l'apprentissage du traitement de texte.

2.7 Un dernier axe gravite autour de l'environnement physique du milieu éducatif.

## 3. LE CONTEXTE

Dans le but de favoriser le développement de la recherche à l'UQAH, des politiques institutionnelles ont été mises de l'avant. J'aimerais en dégager cinq.

3.1 Des fonds institutionnels sont réservés aux professeurs réguliers qui veulent entreprendre des recherches et qui ne peuvent avoir recours aux grands organismes subventionnaires. Deux concours ont lieu à chaque année.

3.2 Une insistance est apportée aux retombées prévues des projets de recherche subventionnés.

3.3 L'Université reconnaît officiellement les regroupements de chercheurs qui ont des thèmes communs.

3.4 L'UQAH fait un effort important pour soutenir la diffusion des travaux de recherche. Ainsi un professeur qui veut participer à des colloques peut recevoir jusqu'à \$3,000 dollars par année

pour aller diffuser les résultats de ses travaux. Cet apport est fourni afin de créer le contexte qui permettra par la suite au professeur d'aller chercher des subventions à l'externe.

### 3.5 L'Université offre aux professeurs un support en informatique et en statistique.

Par ailleurs, certaines variables viennent influencer notre contexte de façon négative et défavorisent, selon moi, la recherche en éducation à l'UQAH.

La première variable qui défavorise la recherche est reliée aux nombreuses tâches administratives des professeurs. En effet, nous retrouvons cinq professeurs sur vingt-deux qui occupent des postes de direction. Les nombreuses préoccupations de gestion sont des facteurs qui empêchent ces derniers de se consacrer pleinement à la recherche.

La deuxième variable touche la grande variété de cours qui sont commandés au département. En effet, ce dernier a une banque de 345 cours dont il est responsable. Comme le bassin de notre clientèle ne permet pas d'offrir tous les cours à la fois, les professeurs ont beaucoup de cours différents à préparer, ce qui leur laisse peu de temps pour la recherche.

Finalement, la troisième variable qui doit être soulignée est la faible masse critique de notre corps professoral. N'étant que vingt-deux professeurs pour répondre à tous les besoins de recherche des étudiants des études avancées et à tous les cours qui s'offrent le jour, la plupart d'entre nous doivent répondre aux besoins les plus pressants. Ceci a comme conséquence de créer une grande dispersion des intérêts et empêche les professeurs de faire de la recherche dans leurs domaines d'enseignement puisqu'ils doivent préparer des cours très variés. De plus, peu d'entre nous ont les mêmes intérêts d'enseignement et de recherche, ce qui défavorise les échanges et rend difficile le maintien d'un climat de recherche propice à la création.

## CONCLUSION

Lors de cette présentation, j'ai tenté de vous démontrer que malgré sa jeunesse, notre département est de plus en plus reconnu comme lieu de recherche en éducation. Après s'être donné comme objectif d'avoir du personnel qualifié, le département semble être celui qui regroupe le plus de professeurs détenteurs d'un doctorat au Québec. Depuis quelques années les politiques institutionnelles ont favorisé l'implication de plus en plus de professeurs. Nous travaillons maintenant à diminuer les facteurs contraignants afin d'améliorer le contexte de la recherche. Nous croyons réussir d'ici quelques années.

OUELLET, André  
 Université du Québec à Chicoutimi

## GRANDEUR ET MISÈRE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'U.Q.A.C.

### INTRODUCTION

On m'a demandé de parler de la "Grandeur et misère de la recherche en sciences de l'éducation à l'U.Q.A.C.". Si je parle seulement de la grandeur, je suis optimiste; si je parle seulement de la misère, je suis pessimiste. Je pourrais parler de la grandeur de la recherche et de la misère des chercheurs, dans ce cas, je ferai un lapsus. Mais pour être plus concret, je préfère changer de paradigme et présenter mon exposé à partir du cadre de référence très pertinent suggéré par la responsable de ce colloque:

- 1) Les axes de développement de la recherche en éducation et le nombre de professeurs par domaine;
- 2) Les politiques favorisant la recherche et le nombre de professeurs qui participent à des activités de recherche;
- 3) La diffusion des résultats de la recherche.

#### 1. LES AXES DE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET LE NOMBRE DE PROFESSEURS PAR DOMAINE

Présentement, à l'U.Q.A.C., que ce soit en éducation ou dans les autres départements, les axes de développement ne sont pas imposés par l'institution. Cependant, en éducation, notre vocation naturelle a toujours été la formation des maîtres. Toutefois, même si nous ne parlons pas d'axe de développement comme tel, nous avons différentes intensités en terme d'objet de recherche dans des domaines. Ainsi, par exemple, si l'objet de la recherche se fait de façon plus intense dans un domaine ou une discipline quelconque, on dira que la recherche prend telle ou telle orientation à cause, d'une part, des activités des chercheurs qui deviennent plus marquées sur tel objet de recherche et des efforts d'encouragement de l'institution qui sont reconnus par la suite, d'autre part. Exemple, l'analyse de l'enseignement, la didactique de la nature, les expertises en APO, etc.

Aussi, si l'on se réfère au sens de cette définition et à la complexité de la recherche en éducation, on peut identifier plusieurs domaines de recherche avec différentes intensités par rapport à des objets de la recherche. Qui plus est, en éducation, si nous nous référons à la dernière cueillette d'informations en rapport avec les activités de recherche, nous avons vingt-quatre (24) domaines de recherche au D.S.E. de l'U.Q.A.C. Le tableau I présente les domaines de recherche avec les professeurs qui participent d'une façon ou d'une autre à des activités de recherche. Un exemple ad hoc permet de situer le lecteur par rapport à la nature des activités dans ces domaines.

PRO ACFAS  
 DÉPÔT LÉGAL, 1<sup>er</sup> TRIMESTRE 1990  
 BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC  
 BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU CANADA  
 ISSN: 2-8245-994-X

03002713

TABLEAU 1: Les domaines de recherche en éducation\*

Domaine	Nbre de professeurs	Exemples ad hoc
Analyse de la pratique de l'enseignement	4	Analyse de la pratique de l'enseignement et supervision.
Analyse sociale de l'éducation	1	Conflit cognitif de nature sociale.
Andragogie	1	Les rapports entre l'éthique et l'andragogie.
Communication	2	Processus mentaux et créativité en organisation.
Créativité et éducation	3	Personnalisation de l'enseignement.
Didactique	8	Analyse des effets de la didactique constructiviste sur la qualité de la langue mathématique.
Difficulté d'apprentissage	3	Difficulté d'apprentissage et le développement cognitif de l'enfant, l'adolescent et l'adulte.
Éducation et développement	2	Projet de garderie en Haïti.
Éducation préscolaire	3	Jeu symbolique et langage.
Enseignement/apprentissage	6	Évaluation pratique (stage).
Épistémologie et recherche	4	Analyse sociale de l'éducation.
Étude des organisations	4	Étude des établissements secondaires.
Étude du comportement	2	Enseignement aux personnes ayant une déficience intellectuelle.
Études féministes	1	Insertion culturelle des femmes et enfants immigrants.
Évaluation et apprentissage	3	Évaluation par simulation.
Formation pratique à l'enseignement	5	Le stage et l'analyse de l'enseignement.
Le langage	2	Langage oral et écrit au préscolaire.
Histoire de l'éducation	1	Histoire de l'éducation en administration scolaire.
Neuroscience	1	Analyse expérimentale des mécanismes cérébraux régissant la manifestation des crises d'épilepsie.
Philosophie et politique de l'éducation	4	Politique de l'éducation et curriculum.
Psychologie du développement	5	Développement de la personne et processus mentaux.
Système expert	2	Développement d'un système expert pour l'évaluation de la formation dans l'entreprise.
Technologies éducatives	8	Communication et télécommunication reliées aux technologies de pointe.
Toxicomanies	1	Toxicomanies juvéniles.

## \* Référence:

Le Bottin de la recherche du Département des sciences de l'éducation (UQAC), Guide préparé par le Comité des études avancées et de la recherche du Département des sciences de l'éducation de l'UQAC, 1989-1990.

## 2. LES POLITIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE

L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) possède un cadre d'organisation avec le Programme d'Aide Institutionnel à la Recherche (PAIR). Cet organisme veut favoriser d'une part, l'accès des professeurs-chercheurs aux sources externes de subventions et aussi aider pour coordonner la distribution interne des fonds de recherche, d'autre part. Le PAIR poursuit donc les objectifs suivants:

- Faciliter le démarrage;
- Fournir de l'aide aux étudiants;
- Soutenir de façon stratégique les projets;
- Appuyer l'action des départements;
- Soutenir la diffusion des travaux.

Les principales sources de financement sont:

- Le Fond Institutionnel de recherche;
- Les subventions générales du FCAR, du CRSNG, du CRSH, de la Fondation de l'UQAC.

Le PAIR fonctionne donc à partir de douze volets pour la répartition des fonds. Ici, on parle plutôt de structure organisationnelle que de processus politique. Toutefois, si l'on se réfère aux différents volets du PAIR, les deux principaux leviers, si l'on veut parler de processus politique concret pour encourager la recherche, pourraient se situer dans les volets du **développement accéléré** et des **actions prioritaires de développement**. Ainsi, par ces volets spécifiques, l'UQAC, même si elle n'impose pas d'orientation, garde toujours un oeil vigilant et ne manque pas d'occasions pour favoriser le développement dans des domaines d'excellence qui sont le fruit d'initiatives personnelles de groupes de chercheurs.

Le tableau 2 nous donne un aperçu global du mécanisme de soutien à la recherche par l'intermédiaire du Programme d'aide institutionnel à la recherche (PAIR). Le PAIR fonctionne à partir de douze volets pour la gestion des fonds de recherche.



**TABLEAU 2: Les volets du PAIR \*\***

Volets du PAIR	Fonction
1. Démarrage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Support financier pour un professeur en équipe.</li> <li>• Démarrage de chercheurs à la fin d'un mandat administratif.</li> <li>• Faciliter la formulation d'un projet.</li> </ul>
2. Infrastructure: Département	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Support logistique.</li> <li>• Consolidation de projet.</li> <li>• Organisation de symposiums, ateliers, colloques, communications ...</li> <li>• Mise en place de laboratoire.</li> </ul>
3. Infrastructure: Centres et groupes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Support logistique.</li> <li>• Rencontre de chercheurs.</li> <li>• Diffusion de travaux: conférence, communication ...</li> </ul>
4. Aide aux étudiants de 2e et 3e cycles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inciter les étudiants à postuler une bourse.</li> <li>• Encadrement des étudiants.</li> <li>• Inciter les départements à insérer les étudiants dans leur projet.</li> </ul>
5. Développement accéléré	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les groupes restreints à atteindre l'excellence.</li> <li>• Assister les groupes pour l'accession aux sources majeures de financement.</li> </ul>
6. Fondation de l'UQAC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutenir la recherche à incidence régionale.</li> <li>• Soutenir la recherche pour des retombées immédiates.</li> <li>• Accroître le rayonnement de l'université.</li> </ul>
7. Aide à la publication	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diffusion des travaux: manuscrit, revue, ...</li> <li>• Aide pour mettre à la disposition de la communauté les résultats d'une réflexion.</li> </ul>
8. Diffusions de travaux de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter les résultats de la recherche dans des colloques, séminaires, conférences.</li> <li>• Aider les créateurs pour des expositions.</li> </ul>
9. Attaché de recherche de la Fondation de l'UQAC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attirer les jeunes chercheurs.</li> <li>• Initier des groupes de recherche.</li> <li>• Aider l'UQAC pour attirer des scientifiques de qualité.</li> </ul>
10. Dégagement d'enseignement pour fins de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accélérer les travaux de recherche.</li> <li>• Finaliser la préparation d'un nouveau projet.</li> <li>• Amplifier les activités de recherche.</li> <li>• Coordination d'un groupe de recherche.</li> </ul>
11. Actions prioritaires de développement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement d'orientations nouvelles de recherche</li> <li>• Appuyer de façon restreinte des actions institutionnelles.</li> </ul>
12. Subvention spéciale de soutien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutenir les chercheurs dans des difficultés temporaires.</li> <li>• Fournir des moyens à court terme.</li> </ul>

**\*\* Référence:**

Programme d'Aide Institutionnel à la Recherche (PAIR), Guide préparé par les études avancées et la recherche de l'UQAC, 1989-1990.

### 3. LA DIFFUSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les deux principaux leviers pour la diffusion de la recherche sont l'aide à la publication et la diffusion de travaux de recherche.

#### Aide à la publication

L'objectif de ce volet est de favoriser la diffusion des travaux de recherche: ouvrages, revues, cahiers de recherches, etc. Ce volet privilégie en particulier l'aide au chercheur désirant mettre à la disposition de la communauté scientifique le résultat d'une réflexion scientifique d'importance.

#### Diffusion des travaux de recherche

L'objectif de ce volet permet d'accorder des subventions pour la diffusion des travaux de recherche ou de création: colloques, séminaires, expositions. Ce volet facilite la participation active des chercheurs et créateurs de l'UQAC à des activités de diffusion.

13

Actes du colloque  
Grandeur et misère de la recherche  
en Sciences de l'Éducation

1990 ACPAS  
DÉPÔT LÉGAL, 1<sup>er</sup> TRIMESTRE 1990  
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC  
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU CANADA  
ISSN: 2-89245-994-X

89602713

GOHIER, Christiane  
 Université du Québec à Montréal

## LA RECHERCHE AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.

Tracer un bilan de l'état de la recherche en éducation à l'Université du Québec à Montréal est une tâche bien ambitieuse qui requerrait, pour être complète, une analyse historique du développement de la recherche et de ses conditions ainsi qu'une mise en contexte beaucoup plus détaillée que celle dont nous pouvons faire état ici.

Nous espérons toutefois que les indications que nous donnerons, tant sur les ressources professorales et les types de recherches que sur les politiques favorisant leur développement, seront autant d'éléments qui contribueront à brosser un tableau significatif des conditions actuelles de la recherche en éducation ainsi que des intérêts spécifiques des chercheurs de notre département.

### 1. RESSOURCES PROFESSORALES

Notre département est composé de soixante-dix-huit (78) professeurs réguliers dont cinquante-quatre (54) détiennent le doctorat. Il faut cependant relativiser le rapport diplôme/corps professoral, puisque douze (12) des soixante-dix-huit (78) professeurs sont dans le champ de l'enseignement professionnel pour lequel le diplôme de doctorat n'est pas requis. Ceci nous ramène donc à une proportion de cinquante-quatre (54) doctorats pour soixante-six (66) professeurs qui pourraient virtuellement le détenir.

Différents types de recherches sont pratiqués par ces professeurs. Fondamentales ou expérimentales, celles-ci prennent la forme de recherches individuelles ou en équipes, subventionnées ou non subventionnées. A ce jour, l'octroi de subventions pour l'année scolaire 1988-89 s'élevait à 390,342,00\$.

Les chercheurs ont pour souci d'intégrer les étudiants des 2e et de 3e cycles dont ils s'assurent la collaboration, tout en les formant à la recherche sur le terrain, en dehors de l'encadrement strict de mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat.

Les membres de notre corps professoral sont appelés à diriger des étudiants dans quatre programmes départementaux et multidépartementaux de deuxième cycle et un programme de doctorat réseau (impliquant les diverses constituantes de l'Université du Québec), nommément la maîtrise en éducation, le diplôme d'intégration de la recherche à la pratique éducative, la maîtrise en enseignement au primaire, le diplôme de deuxième cycle en études interdisciplinaires sur la mort, et le doctorat en éducation.

Enfin, les recherches, bien que nombreuses, se regroupent sous différents axes ou thèmes que je décrirai brièvement ici en donnant, pour chaque thème, un ou deux exemples de projets de recherche spécifiques, sans toutefois mentionner le nom des chercheurs impliqués puisqu'il m'est impossible de rendre compte de tous les travaux de recherche.

### 2. AXES DE RECHERCHE

#### Applications pédagogiques de l'ordinateur.

Recherches dans le champ de la didactique concernant l'intervention du maître aussi bien que l'apprentissage de l'élève.

-Projet de revue sur ordinateur touchant les volets lecture, écriture et ordinateur.

-Développement d'un logiciel en apprentissage du français.

#### Développement cognitif.

Recherches concernant le développement rationnel et conceptuel chez l'enfant et les variables psycho-affectives en jeu.

- Formation philosophique des enseignants en éducation morale: effets sur le raisonnement des enfants.
- Psychogénèse de l'identité dans un contexte transculturel.

#### Didactique:

Recherches en didactique générale et spécialisée, disciplinaire et interdisciplinaire.

- Didactique générale: Les modèles d'enseignement.
- Didactique interdisciplinaire: Analyse des effets d'une approche pédagogique interdisciplinaire sur le rendement des élèves du primaire.
- Didactique du français: Didactique du français au secondaire: le métaquestionnement comme stratégie de compréhension textuelle.
- Didactique des sciences humaines: Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines de 1959 à nos jours.
- Didactique des sciences: Didactique des sciences au niveau primaire et secondaire au niveau conceptuel.
- Didactique des sciences de la nature: Education relative à l'environnement.

#### Ecologie scolaire:

Recherches portant sur les relations maîtres-élèves

- L'empathie en milieu scolaire.

#### Education et adaptation scolaire et sociale:

Recherches sur les causes génératrices de difficultés d'apprentissage et sur l'intervention pédagogique qu'elles nécessitent.

- Analyse des effets de l'intervention précoce sur l'environnement familial et le développement de jeunes enfants de milieu socio-culturellement faible et de jeunes handicapés.
- Intervention et recherche auprès d'ex-patients psychiatriques judiciairisés.

#### Education et rôles sociaux:

Recherches sur les stéréotypes sociaux en éducation.

- Analyse, auprès d'une population du primaire, de l'impact des nouveaux manuels non stéréotypés sur la vision des tâches et rôles sociaux par sexe.

#### Education et développement international:

Recherches sur les systèmes éducatifs d'autres pays, plus particulièrement des pays en voie de développement. Rapports et échanges avec le Canada.

- Le transfert des techniques d'enseignement du Canada au Sénégal.

#### Education et kinanthropologie:

Recherches liées au domaine de l'éducation physique.

- Psychogénèse de l'action.

#### Education et musée:

Recherches sur l'éducation muséologique

- Etude des relations entre l'éducation et les musées.

#### Education et pluriethnicité:

Recherches sur l'éducation et les rapports multi- ou inter-culturels.

- Composition minoritaire ou majoritaire des groupes ethniques dans la classe: impacts sur les relations inter-ethniques en milieu scolaire.

#### Education et troisième âge:

Recherches sur l'apprentissage et l'intervention auprès des personnes du troisième âge.

- Identification et aide aux personnes âgées autodidactes.

Enseignement professionnel:

Recherches sur l'apprentissage des élèves du secteur professionnel et sur la formation en milieu de travail.

-Analyse du processus d'appropriation du savoir théorique et du savoir pratique au secondaire professionnel.

Enseignement supérieur:

Recherche sur la pédagogie et l'enseignement collégial et universitaire.

-Conception et validation d'une pédagogie collégiale à l'heure du virage technologique mondial.

L'évaluation:

Recherches sur les modes et les méthodes d'évaluation.

-Les croyances et les attitudes des enseignants à l'égard de l'évaluation formative.

-Analyse critique de la méthode de l'observation participante et de ses applications.

Famille et école:

Recherches sur la coopération entre enfants-parents et école.

-Intervention familiale et modèles éducatifs.

Fondements de l'éducation:

Recherches en épistémologie de l'éducation et sur les disciplines fondationnelles en éducation.

-Préceptes psychogénétiques et application en éducation.

-Analyse des rapports entre la biologie, la psychologie et l'éducation.

Formation professionnelle:

Recherches sur l'information professionnelle et l'entrepreneuriat.

-Reconnaissance des acquis expérientiels et formation sur mesure.

Vocabulaire et terminologie de l'éducation:

Recherches reliées au développement et à la spécification d'un vocabulaire propre à l'éducation.

-Recherche lexicologique appliquée au vocabulaire de l'éducation.

**3. POLITIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE**

L'Université offre un programme d'aide financière aux chercheurs et aux créateurs (PAFACC) qui comporte quatre volets:

- Volet I: Recherche et création. Subventions de démarrage et de création, entre autres. Vingt-cinq dégrèvements annuels plus dix dégrèvements pour nouveaux chercheurs.
- Volet II: Personnel de recherche. Bourses aux étudiants de maîtrise et de doctorat et stagiaires post-doctoraux.
- Volet III: Diffusion des travaux de recherche et de création: dactylographie ou traduction d'un texte, organisation d'une rencontre scientifique, participation à une rencontre scientifique.
- Volet IV: Infrastructure de soutien à la recherche et à la création: aide pour favoriser le développement de la recherche dans les départements; aide matérielle et professionnelle.

Le Département des sciences de l'éducation octroie pour sa part une subvention annuelle à chaque professeur pour sa participation à une rencontre scientifique et offre un soutien matériel (secrétariat, photocopies...) aux professeurs qui organisent des rencontres scientifiques.

**4. DIFFUSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

Le Vice-rectorat aux communications offre un programme d'aide à la publication/production d'ouvrages à portée scientifique, dans la phase finale de leur production, lorsque le manuscrit a été accepté pour publication par un éditeur.

Le Vice-rectorat a également une politique d'aide aux revues.

Cette brève esquisse de l'état de la recherche au sein de notre département montre la prolifération et la diversité des travaux de recherche de nos professeurs. L'université aussi bien que le département, dont l'objectif cette année a été de développer l'infrastructure à la recherche, tentent d'améliorer les conditions favorisant le développement de la recherche. Reste que, malgré la bonne volonté de toutes les instances concernées, la question de la modulation de la tâche professorale, tant qu'elle n'aura pas été réglée, constituera un des obstacles majeurs à la réalisation d'activités de recherche que le professeur doit concilier avec celles d'enseignement, d'encadrement d'étudiants et de services à la collectivité.

Mais je me devais seulement de donner un bref aperçu des thèmes et des moyens de la recherche en sciences de l'éducation. Voilà que j'empiète sur le terrain des conférenciers qui, aujourd'hui, élaboreront sur ses grandeurs et ses misères. Avant de leur céder la parole, cependant, qu'il me soit permis de faire une dernière remarque à l'effet de souligner l'importance, pour les universités, de se doter de services de traduction, afin que nous puissions exporter les résultats de nos recherches et avoir accès non seulement au réseau francophone de chercheurs, mais également à l'immense bassin de lecteurs constitué par la communauté scientifique anglophone.

13

Actes du colloque  
Grandeur et misère de la recherche  
en Sciences de l'Éducation

1990 ACPAS  
DEPOT LEGAL, 1er TRIMESTRE 1990  
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC  
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU CANADA  
ISBN: 2-89245-094-X

09002719

ROY, Gérard-Raymond  
 Université de Sherbrooke

## LA RECHERCHE EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Intéressant, le titre de ce colloque "Grandeur et misère de la recherche en sciences de l'éducation" auquel les deux termes singuliers donnent plus d'extension que ne l'eût fait le pluriel. Malgré cette portée générale de ce titre officiel, ma présentation ne mentionnera, compte tenu du temps qui est imparti à chacun de nous, que les éléments majeurs relatifs au développement de la recherche à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, à savoir la participation des professeurs, les politiques favorables à la recherche, la diffusion des résultats de la recherche et les principaux axes de développement de la recherche.

### 1. LES RESSOURCES PROFESSORALES

L'Université de Sherbrooke accueille annuellement environ 15 000 étudiants. Un corps professoral de 580 membres y oeuvre, répartis en neuf facultés, dont la Faculté d'éducation qui comprend 75 professeurs. Ces professeurs sont regroupés dans quatre départements: Enseignement au préscolaire et au primaire, Éducation spécialisée, Orientation professionnelle et administration scolaire, Pédagogie. Parmi ces professeurs, à peine 50% disposent présentement d'un doctorat, ce qui laisse déjà entrevoir des difficultés quant au développement de la recherche subventionnée.

Il faut toutefois mentionner à notre "actif" que des "politiques récentes" relatives au perfectionnement du personnel et à l'embauche ont permis de modifier sensiblement la situation au cours des quatre dernières années, car, en 1985, la Faculté ne comptait que 36% de professeurs "doctorés". Grâce à notre politique de perfectionnement du personnel, on peut espérer qu'une autre dizaine des professeurs actuels obtiendront aussi un doctorat d'ici 1991. En somme, la Faculté compte présentement 15% des professeurs qui s'adonnent à leur propre recherche doctorale et 35% qui bénéficient de subventions de recherche (environ 400 000\$ en 1988); parmi les autres, plusieurs qui publient régulièrement leurs travaux s'adonnent à de la recherche non subventionnée.

En relation avec la recherche, la Faculté d'éducation compte cinq programmes de maîtrise; il s'agit d'une maîtrise de recherche, la maîtrise en sciences de l'éducation, et de quatre maîtrises professionnelles: la maîtrise en enseignement (primaire, secondaire et collégial), la maîtrise en éducation spécialisée (psychoéducation, adaptation scolaire, orientation et mobilité), la maîtrise en orientation et la maîtrise en administration scolaire. Ces programmes accueillent environ 500 étudiants par année. La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke ne dispense pas de programme de doctorat en éducation. Ceux de ses professeurs qui oeuvrent à ce niveau le font de concert avec d'autres établissements universitaires.

### 2. POLITIQUES FAVORABLES À LA RECHERCHE

A proprement parler, le développement de la recherche, subventionnée surtout à la Faculté d'éducation s'est effectué jusqu'à tout récemment, au gré des succès personnels obtenus par quelques professeurs auprès des organismes subventionnaires. Cependant, depuis 1985, la Faculté a adopté cinq mesures concrètes susceptibles de contribuer au développement de la recherche.

La première a déjà été mentionnée; elle concerne l'embauche. Nos exigences "officielles" sont maintenant celles des autres établissements universitaires, à savoir que pour devenir professeur à la Faculté d'éducation, il faut être détenteur d'un doctorat. Certes, on constate encore quelques accrocs à cette politique, mais, dans l'ensemble, la Faculté n'engage plus comme professeurs des gens dont elle va devoir assumer la formation doctorale.

La deuxième, qui a également été soulignée, se rapporte au perfectionnement. Au cours des quatre dernières années, la Faculté a mis l'accent sur l'utilisation, pour fin d'études doctorales, des sommes prévues à l'entente patronale-syndicale au titre de perfectionnement du personnel enseignant.

Une vingtaine de professeurs ont ainsi bénéficié d'un congé d'étude d'un an ou de deux ans. Cela a donné et donne encore de bons résultats même si le taux de réussite n'est pas de 100%.

La troisième mesure favorise l'accessibilité immédiate à la recherche par la reconnaissance officielle que la Faculté accorde à divers groupements de chercheurs départementaux ou interdépartementaux intéressés par un même domaine de recherche. Chacun de ces groupements qui se nomme "collectif de recherche" bénéficie d'une reconnaissance annuelle. Pour s'assurer du maintien de cette reconnaissance, le collectif doit mener des activités de recherche et en faire rapport, puis miser, à plus ou moins brève échéance, l'obtention de subventions de recherche.

La quatrième mesure est d'ordre incitatif et qualitatif; elle vise à stimuler les professeurs qui répondent aux critères des organismes subventionnaires à préparer un projet de recherche qu'ils soumettront à tel ou à tel organisme. Cette mesure comporte plusieurs phases: «se voit accorder une demi-unité de déchargement d'enseignement tout professeur qui prépare un projet de recherche de 20 000\$ ou plus destiné à un organisme subventionnaire et qui le soumet préalablement à l'examen et à la critique d'un comité d'experts désigné par la Faculté; si le projet n'est pas subventionné, le professeur peut bénéficier d'une seconde demi-unité de déchargement dans la mesure où il modifie d'abord son projet selon les recommandations de l'organisme subventionnaire et le resoumet ensuite au comité d'experts désigné par la Faculté». En plus de ce soutien facultaire au démarrage en recherche subventionnée, les professeurs chercheurs peuvent obtenir un soutien financier de démarrage du "fonds de recherche à allocation interne" (FRAI) de l'Université. Cette aide, qui peut atteindre 5 000 \$ par projet relève du vice-rectorat à la recherche et est soumise à l'approbation expresse du comité exécutif de l'Université.

La cinquième mesure vise à faciliter le déroulement de la recherche subventionnée. En effet, «se voit accorder une unité de déchargement pour la recherche tout professeur chercheur qui obtient une subvention de 10 000 \$ et plus enregistrée au bureau de la Recherche et ce, dans la mesure où il ne prend pas d'appoint en tâche d'enseignement».

À ces mesures favorisant la recherche que prend la Faculté d'éducation s'ajoute, théoriquement du moins, le programme des groupes d'excellence en recherche mis de l'avant par l'Université en décembre 1988. Mais dans cette compétition interfacultaire où l'évaluation semble reposer davantage sur le poids pécuniaire des cerveaux électroniques et des autres "machines" scientifiques que sur les cerveaux humains et l'amélioration des "instruments" pédagogiques, la Faculté d'éducation n'a pas fait le poids, ne récoltant que quelques miettes.

En un mot, à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, les politiques favorisant le développement de la recherche subventionnée concernent l'accessibilité à la recherche, le démarrage en recherche et le déroulement de la recherche. Ces politiques visent, par la concertation qu'elles impliquent, l'amélioration de la qualité de la recherche et l'encouragement à la recherche subventionnée.

### 3. LA DIFFUSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Comme partout ailleurs, bien des chercheurs trouvent fort restreints les moyens de publication hors-universitaires auxquels ils ont réellement accès: il y a foule aux portes des éditeurs et des revues scientifiques et l'attente des autres s'avère souvent longue et décevante. À l'interne, ils peuvent toutefois compter sur deux types d'aide à la publication: celle du fonds de recherche à allocation interne et celle des Éditions du CRP.

Le fonds de recherche à allocation interne (FRAI) ne finance pas comme telle la publication d'un produit de recherche; il contribue cependant à défrayer certains coûts de préparation des rapports de recherche, tels la dactylographie du document, les frais de consultation, l'impression sur une base restreinte, etc. Ce fonds est géré par le bureau de la recherche qui relève du vice-rectorat à la recherche. Chaque demande est jugée à la pièce dans le respect de critères préétablis.

Les Éditions du CRP, un organisme à but non lucratif, ont été fondées officieusement en 1986 et officiellement en 1988, par la Faculté d'éducation dans le but explicite de contribuer à la diffusion des travaux de recherche des professeurs chercheurs de cette Faculté; cela inclut autant les travaux de recherche subventionnée que ceux de recherche non subventionnée. Au cours de leurs trois premières

années d'existence, les Éditions du CRP ont assuré la publication d'une vingtaine d'oeuvres, dont une douzaine émanait de recherches subventionnées. Parmi ces ouvrages, une étude se rapporte à l'interculturel; une autre, au développement de l'enfant; une autre encore, à l'éducation à la carrière; deux, à l'adaptation scolaire; trois, à la pédagogie; trois, à l'enseignement au secteur professionnel; quatre, à la didactique du français langue maternelle, etc. Toute publication des Éditions du CRP est soumise à un comité de révision linguistique et à un comité d'experts pour l'appréciation du contenu.

#### 4. LES AXES DU DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE

En 1988-1989, la Faculté d'éducation s'est définie une perspective et un plan facultaire de recherche autour du thème "éducation-travail". Comme ce thème vient à peine d'être adopté par la Conseil de faculté, il n'a pas encore influencé de manière tangible les principaux axes actuels de recherche subventionnée de la Faculté. A cet égard, il existe des groupes dynamiques de recherche en éducation interculturelle, en andragogie, en enseignement supérieur, en adaptation scolaire (intervention précoce; expérience scolaire et construction identitaire; apprentissage et dynamisme motivationnels), en relation d'aide et d'entraide, en didactique du français langue maternelle, en didactique des sciences et en insertion professionnelle. Comme le temps presse et que mon successeur à cette tribune meurt d'envie de vous adresser la parole, je n'apporterai de précisions supplémentaires que pour les trois derniers groupes mentionnés.

##### - Didactique du français langue maternelle

La recherche en didactique du français langue maternelle est issue en partie du volet "recherche" du défunt Programme de perfectionnement des maîtres de français (P.P.M.F.). Six chercheurs et une dizaine d'assistants et/ou d'étudiants se consacrent à la recherche en ce domaine, qui se déroule autour de quatre pôles principaux.

Le premier, subventionné d'abord par le FCAR, puis par le CRSH et par l'Université, porte sur la maîtrise de la langue écrite chez les étudiants universitaires. Il a donné lieu, entre autres, à la production du "test universitaire de rédaction et de bonne orthographe" communément appelé le Turbo: c'est un test que tout le monde voudrait voir.

Le deuxième pôle concerne le développement de l'habileté à écrire chez les élèves du primaire par l'utilisation du traitement de texte comme outil facilitateur des apprentissages; il s'agit d'une recherche issue du P.P.M.F.

Le troisième pôle vise l'étude de l'appropriation de l'orthographe grammaticale au 2e cycle du primaire; cette recherche, qui est issue du P.P.M.F. et qui est maintenant subventionnée par le ministère de l'Éducation du Québec, porte sur la maîtrise à l'écrit des relations grammaticales de base au niveau de la phrase d'abord, et du groupe fonctionnel ensuite. L'approche linguistique préconisée est celle de la répartition des constituants de la phrase, ou du groupe, selon leurs rôles de donneur, de receveur et d'indépendant.

Un dernier et quatrième pôle, subventionné par le FCAR jusqu'en 1987, étudie le développement des habiletés en compréhension de discours oraux et écrits; la recherche vise, entre autres, à définir les phénomènes cognitifs sous-jacents au processus développemental relatif à l'acquisition des habiletés spécifiques au traitement de l'information et à la construction de sens dans l'interaction d'un sujet récepteur avec un discours.

##### - Didactique des sciences

C'est le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science qui subventionne annuellement chacun des trois projets de didactique des sciences menés chacun conjointement par un chercheur de la Faculté d'éducation et par un chercheur de la Faculté des sciences ou de la Faculté des sciences appliquées. Outre les chercheurs universitaires, chaque équipe jouit d'un ou de deux assistants de recherche à temps plein.

Un premier projet analyse les moyens de faciliter l'intégration des principes de fonctionnement des semi-conducteurs dans l'apprentissage de l'électronique par les étudiants de niveau collégial. La recherche vise à aider les étudiants à surmonter le défi que pose l'entrée massive des nouveaux systèmes électroniques très complexes.

Un deuxième projet porte sur le développement et l'évaluation d'un logiciel destiné à l'apprentissage (algèbre, géométrie et trigonométrie) par les étudiants du secondaire professionnel des préalables mathématiques nécessaires à la maîtrise des commandes numériques des machines-outils de type fraiseuse.

Un troisième projet vise à faciliter la compréhension, par les élèves du secondaire professionnel, des concepts scientifiques de base utilisés en didactique du soudage. A cette fin, l'équipe élabore et expérimente des instruments didactiques propres à chaque type de phénomènes (électriques, chimiques thermiques, etc.) se produisant en soudage. Le recours à l'analogie sert de toile de fond didactique dans la réalisation des instruments d'apprentissage. Une première série de cinq cahiers publiée en 1988 et en 1989 fait déjà partie du matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation.

#### - Insertion professionnelle

Le secteur "insertion professionnelle" constitue l'axe majeur de recherche de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et cela, tant à cause de la stabilité des subventions obtenues annuellement par les équipes de recherches, que du nombre de professeurs (huit) et d'étudiants de 2e cycle et de 3e cycle impliqués dans ces recherches (une vingtaine). Les travaux de recherche suivent quatre avenues principales.

Une première avenue, subventionnée simultanément par le FCAR et par le CRSH, porte sur l'élaboration d'un modèle d'éducation à la carrière pour l'école primaire et secondaire. Ce modèle sera dégagé des études de besoins menées auprès des élèves, des parents, des enseignants, des directeurs d'école, etc.; il pourra s'appliquer à tous les niveaux de formation, tant générale que professionnelle. L'équipe travaille aussi au développement de stratégies d'éducation à la carrière pour les élèves du secondaire en cheminements particuliers de formation.

Une seconde avenue de recherche se consacre à l'étude de l'orientation professionnelle des filles. Grâce à des subventions du Secrétariat d'État et du CRSH, l'équipe analyse les facteurs déterminant l'orientation des filles vers les carrières techniques et scientifiques; d'autres travaux portent sur l'entrepreneuriat féminin, sur l'éducation à la carrière des filles à travers l'apprentissage des sciences et de la technologie.

Une troisième avenue, subventionnée par le FCAR, effectue une recherche qui a pour but de connaître et d'analyser les stéréotypes, les clichés, les connaissances des jeunes finissants et des enseignants concernant le marché du travail, le développement technologique et le syndicalisme. Ces connaissances seront confrontées à celles des jeunes travailleurs et des employeurs.

#### CONCLUSION

Ce survol général de la situation de la recherche à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke a permis de faire ressortir à la fois ce qui, chez nous, freine le développement de ce secteur et ce qui nous permet de conserver espoir. Dans le premier bloc se range le fait que moins de 50% des ressources professorales sont détentrices d'un doctorat, qu'il n'y a qu'un petit nombre d'étudiants inscrits à la maîtrise de recherche et que la Faculté ne dispose pas de programme de doctorat. Dans le second bloc, prend place l'adoption récente de mesures concrètes relatives au perfectionnement des professeurs, l'adoption de politiques d'incitation au démarrage en recherche subventionnée et l'émergence de quelques groupes de recherche structurés.

DUPUY-WALKER, L.  
Université du Québec à Montréal

### LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : UN CHANGEMENT DE CAP À OPÉRER

Les connaissances sur ce qui régit l'acte pédagogique sont de plus en plus précises. Pourtant les résultats de ces recherches sont très peu utilisés par les enseignants. Ces derniers préfèrent se fier à leurs expériences personnelles ou à celles de leurs collègues immédiats. Or, l'introduction du magnéscope en classe a permis aux chercheurs de passer d'objectiver, entre autres, ce qui pouvait contribuer à l'efficacité de l'enseignement. Des grilles d'observation des procédés didactiques ou organisationnels, des études ou des facies contribuent en climat bref, des instruments de tout acabit ont été construits afin de dépasser la formalité rigide qui assurait à la fois l'équilibre et la satisfaction manuelle des professeurs.

Or toute cette instrumentation dite "scientifique" est loin d'avoir tenu ses promesses et pour cause. Le modèle "positiviste expérimental" propre aux sciences dites "dures" s'exporte mal dans le cadre naturel de la classe. Les chercheurs ne voient trop souvent que ce à quoi ils s'attendent ou ne posent que les questions auxquelles ils ont déjà répondu.

Il serait peut-être fructueux de se mettre à l'écoute des enseignants, d'enregistrer leur discours, de saisir leurs démarches et les raisons de leurs prises de décisions. Leurs récits pourraient être bien utiles à remettre en question les procédés de recherche qui nous avons employés jusqu'à maintenant et nous donnerait une nouvelle série de critères d'efficacité des recherches en classe.

### LES CONDITIONS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

L'écoute d'un enseignant expérimenté pendant par un chercheur en éducation (qui poursuit essentiellement une recherche en éducation) a inspiré l'objet de cette présentation. Les réflexions de ce dernier au sujet des conditions qui contribuent à l'établissement et au maintien de ses relations interpersonnelles avec les élèves, s'est entraînée à poser en question profondément le mode d'approche privilégié par les universitaires soit pour perfectionner les enseignants soit pour effectuer des recherches en éducation. Un changement de cap serait nécessaire à envisager afin de permettre une meilleure compréhension des effets de recherche et voir d'autre part le système d'enseignement actuel dans ses aspects primaires et secondaires.

#### 1. UN PROCESSUS MÉTA-REFLEXIF SUR LA DYNAMIQUE PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Nous désignons cet enseignant dans une école secondaire par les initiales «J.P.». Ce dernier a accédé au cours de l'année scolaire 1978-79 de formuler les réflexions qu'il pouvait faire à la suite de son enseignement. Il devait chercher à formuler ce qui pouvait l'amener à entrer en contact avec un enfant pour chercher à le comprendre. Il devait soulever de manière les facteurs qui contribuent à perturber les relations qu'il établissait avec ses élèves et identifier les indices qui lui permettaient d'ajuster son discours et ses interventions aux divers aspects pédagogiques.

J.P. produisit au cours de l'année scolaire 6 heures d'enseignement. L'essentiel de son discours devait servir un enseignement. Sans vraiment se rendre compte de la valeur de sa production, il présentait à ses collègues d'une vingtaine d'années de expérience sur le sujet de l'impact de milieu scolaire. Il poursuivait les mêmes intentions à la suite de l'établissement d'une relation personnelle avec des élèves à l'intérieur d'un cadre scolaire qui demandait une performance académique. Il cherchait une mode de représentation que se construisent les autres de leurs élèves. Il cherchait en évidence les problèmes fondamentaux du pouvoir de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, le problème de la distance minimale et confortable à établir pour se pas être assailli par les données écrites au cours des différentes interactions entre lui et ses élèves ou de celles des élèves entre eux; il se permettait d'évoquer l'émergence de sentiments ressentis surtout dans les moments troublés de relations pédagogiques à savoir ceux de la colère ou de l'ennui, que l'on peut éprouver vis-à-vis des enfants qui expriment des valeurs que l'on estime importantes.

DUPUY-WALKER, L.  
 Université du Québec à Montréal

## LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : UN CHANGEMENT DE CAP À OPÉRER

Les connaissances sur ce qui régit l'acte pédagogique sont de plus en plus précises. Pourtant les résultats de ces recherches sont très peu utilisés par les enseignants. Ces derniers préfèrent se fier à leurs expériences personnelles ou à celles de leurs collègues immédiats. Or, l'introduction du magnétoscope en classe a permis aux chercheurs de tenter d'objectiver, entre autres, ce qui pouvait contribuer à l'"efficacité de l'enseignement". Des grilles d'observation des procédés didactiques ou organisationnels, des attitudes ou des facteurs contribuant au climat bref, des instruments de tout acabit ont été construits afin de dépister la formule magique qui assurerait à la fois l'apprentissage et la satisfaction mutuelle des partenaires.

Or toute cette instrumentation dite "scientifique" est loin d'avoir tenu ses promesses et pour cause. Le modèle "positiviste expérimental" propre aux sciences dites "dures" s'exporte mal dans le cadre naturel de la classe. Les chercheurs ne voient trop souvent que ce à quoi ils s'attendent ou ne posent que les questions auxquelles ils ont déjà répondu.

Il serait peut-être fructueux de se mettre à l'écoute des enseignants, d'enregistrer leur discours, de saisir leurs démarches et les raisons de leurs prises de décisions. Leurs récits pourraient fort bien nous amener à remettre en question les procédés de recherche que nous avons employés jusqu'à maintenant et nous démontrer notre ignorance des véritables clés de compréhension des scénarios en place.

L'écoute d'un ruban magnétique produit par un enseignant au secondaire (qui poursuit actuellement une maîtrise en éducation) a inspiré l'objet de cette présentation. Les réflexions de ce dernier au sujet des événements qui contribuaient à l'établissement et au maintien de ses relations interpersonnelles avec les élèves, m'ont entraînée à remettre en question profondément le mode d'approche favorisé par les universitaires soit pour perfectionner les enseignants soit pour effectuer des recherches en milieu scolaire. Un changement de cap serait peut-être à envisager afin de permettre une meilleure coordination des efforts de recherche en vue d'améliorer le système d'enseignement actuel dans nos écoles primaires et secondaires.

### 1. UN PROCESSUS MÉTA-REFLEXIF SUR LA DYNAMIQUE PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Nous désignerons cet enseignant dans une école secondaire par les initiales «J.P.». Ce dernier a accepté au cours de l'année scolaire 1988-89 de formuler les réflexions qu'il pouvait faire à la suite de son enseignement. Il devait chercher à formuler ce qui pouvait l'amener à entrer en contact avec un enfant pour chercher à le comprendre. Il devait tenter de retrouver les facteurs qui contribuaient à perturber les relations qu'il établissait avec ses élèves et identifier les indices qui lui permettaient d'ajuster son discours et ses interventions aux diverses situations pédagogiques.

J.P. produisit au cours de l'année environ 6 heures d'enregistrement. L'écoute de ses chroniques devint bientôt un enchantement. Sans vraiment se rendre compte de la valeur de sa production, il présentait là les résultats d'une vingtaine d'années de recherche sur le sujet de l'empathie en milieu scolaire. Il soulevait les tensions inhérentes à la mise en application d'une relation personnalisée avec des élèves à l'intérieur d'un cadre scolaire qui demande une performance académique. Il touchait aux modes de représentations que se construisent les maîtres de leurs élèves. Il mettait en évidence les problèmes fondamentaux du pouvoir de l'enseignant versus celui de l'élève, le problème de la distance minimale et confortable à établir pour ne pas être envahi par les émotions suscitées au cours des différentes altercations entre lui et ses élèves ou de celles des élèves entre eux; il se permettait d'explorer l'émergence de sentiments restés tabous dans les manuels traitant de relations pédagogiques à savoir ceux de la colère ou de l'attrait que l'on peut éprouver vis-à-vis des enfants qui rejoignent des valeurs que l'on estime importantes.

L'établissement des contre-transferts amorcés avec certains élèves pouvait y être retracé de même que les mécanismes d'attribution, les procédés de décodage des indices non-verbaux. Son récit, nourri de situations de la vie quotidienne d'un enseignant, permettait d'intégrer les recherches les plus fondamentales sur le sujet des relations interpersonnelles en classe. Il ne restait qu'à y accoler les recherches théoriques éclairant la dynamique de son expérience pour en faire un manuel portant sur la vie affective des enseignants et de leurs élèves.

Je fis ensuite part à des enseignants de certains thèmes de la réflexion de J.P. Certains y reconnurent leurs propres doutes. Les uns les autres y voyaient une occasion d'exprimer la structuration de leur propre représentation de leurs élèves. D'autres enfin y trouvaient un appui pour parler de sentiments qu'ils considéraient comme tabous.

Le discours de cet enseignant les restituait donc à leur propre démarche; ils devenaient ouverts à des remises en question là où avait failli l'exposé des résultats de recherches scientifiques donné dans des cours universitaires. Ce déclenchement d'une réflexion critique était donc possible quand elle était précédée par une mise en situation provenant directement de la pratique pédagogique d'un enseignant auquel il était possible de s'identifier. Un tel processus réflexif n'était souvent pas suscité par la lectures d'articles de revues savantes ou par la présentation de résultats de recherches dans des congrès, colloques ou exposés magistraux.

Je voyais dans cet état de fait une intolérable absurdité. Des chercheurs consacrent leur vie et leurs énergies à mieux connaître ce qui se passe dans la classe et, ultimement, à contribuer à son amélioration.

- Les enseignants qui sont en contact direct avec les enfants ne profitent pas ou peu de ces recherches.
- Les universitaires sont subventionnés pour chercher, la recherche étant d'ailleurs une composante essentielle de leur tâche universitaire.
- Les résultats concrets de leurs travaux importent finalement peu pourvu que l'on cherche et que l'on publie afin de maintenir son statut et ses possibilités d'obtenir d'autres subventions.

Devant ces sombres considérations, je me mis à organiser ma propre réflexion critique sur le fonctionnement de la recherche en milieu éducatif. Dans le cadre de cette présentation, je ferai d'abord un bref tour d'horizon sur les connaissances qui ont pu être accumulées par la recherche en éducation durant les cinquante dernières années. Je chercherai à considérer l'objet de ces études et les méthodes utilisées pour le faire. Je tenterai ensuite de saisir l'impact de ces travaux sur les enseignants. Suite à cette démarche, je suggérerai des moyens qui pourraient contribuer à rendre la recherche plus accessible et plus pertinente au monde scolaire.

## 2. LA RECHERCHE EN ÉDUCATION: UN AMONCELLEMENT DE CONNAISSANCES DE DIVERS ORDRES

La consultation des divers "Handbooks" concernant les recherches qui ont pu être tentées depuis les 50 dernières années a de quoi nous effarer. Ainsi les diverses éditions du "Handbook of educational research" (Mitzel, 1941, 1950, 1960, 1961), celle du "Handbook of research on teaching" (Witrock, 1986), celle du "Second Handbook of research on teaching" (Travers, 1973) et celle du "Handbook on contemporary education" (Goodman, 1976) nous montrent l'ampleur de ce que l'on connaît déjà comme ayant un rôle dans l'écologie de la classe. Les recherches entreprises ont servi entre autres choses à préciser les caractéristiques des enseignants perçus comme les plus compétents, les mieux aimés (Berliner, 1985, 1986; Shulman, 1985) de même que la qualité des enseignants les plus souvent associés à un rendement scolaire élevé. Des outils d'observation des interactions entre le maître et les élèves ont été créés; les fonctions de l'acte d'enseignement et les stratégies pédagogiques les accompagnant, identifiées; les étapes dans le déroulement de la classe eu égard au style d'enseignement ont été retracées; il a été possible d'explorer les facteurs contribuant au climat de classe et à la qualité des interactions qui y contribuent. On a cherché à préciser l'influence des caractéristiques intellectuelles et sociales des élèves sur le rendement en lien avec le temps consacré à l'apprentissage des matières.

Les travaux de Rosenthal et Jacobson ont déclenché des études sur le rôle des attentes et des attributions (Brophy & Good, 1974). Que dire des grandes études anglaises (Plowden Report, 1967; Her

Majesty Inspectorate, 1978; 1983; 1985), du projet ORACLE qui, à grand renfort de moyens, a investigué les écoles primaires (Galton, Simon & Croll, 1980) pour nous fournir un portrait assez précis des techniques utilisées par les enseignants les plus performants. Il me faut passer outre des publications tout aussi fondamentales comme celles de Crahay & Lafontaine (1986) sur "L'art et la science de l'enseignement" ou celles de Postic sur "La relation éducative" (1979) et L' "Observation et la formation des enseignants" (1981). A ce compte, il faudrait bien ajouter l'ouvrage de Gilly (1980) sur les représentations et celui de Hall et Hall (1988) sur les relations maître-élèves.

Il est presque impossible de s'arrêter à citer les ouvrages qui devraient constituer la bibliothèque de base du chercheur actuel en éducation tant se publient constamment des documents synthèses d'importance. C'est à se demander s'il ne faudrait pas collectivement s'arrêter pour un temps d'explorer de nouvelles pistes de recherche afin de permettre aux communautés universitaires de ne rien faire d'autres que de lire, assimiler et diffuser ce qui a déjà été publié!

Ces recherches en éducation semblent toutefois laisser insatisfaits les praticiens de l'éducation et les experts de statistique et de méthodologie. Dès 1938, Campbell et Stanley (1967) annonçaient que se levaient des clameurs de désillusions au sujet de la contribution des études expérimentales en éducation. Pour Remmers (1963, p. 329), les variables impliquées dans les recherches sur l'enseignement étaient trop complexes pour que les méthodes et les tests objectifs d'enregistrement du comportement soient adéquats ou pratiques.

Les réserves de ces auteurs ne semblent pas avoir été prises au sérieux par leurs contemporains puisque nous en sommes encore à privilégier, dans le cadre de nos mémoires et thèses de doctorat, ou dans le cadre de l'allocation des fonds de recherche, des modèles basés sur le modèle expérimental. Ceci m'amène à considérer le type de recherches qui a eu cours dans les dernières années afin d'en évaluer les retombées sur la pratique des enseignants.

### 3. LE MODÈLE POSITIVISTE À L'OEUVRE DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

La recherche en éducation a été influencée de façon majeure par la psychologie; elle lui a souvent emprunté ses modes expérimentaux, eux-mêmes dérivés d'autres sciences ou du positivisme. On a vite délaissé les narrations des expériences quotidiennes faites avec des enfants par des éducateurs fondateurs d'écoles. On a de moins en moins retrouvé de documents faisant part d'une pensée pédagogique intégrée comme avait pu le faire des Freinet, Descroly, Dewey. Nous assistons plutôt — tout au moins en majeure partie — à un déferlement de publications d'articles de recherche plus ou moins théoriques qui ont en commun la caractéristique de se baser sur une méthodologie de type expérimental importée des sciences exactes ou calquée sur les méthodes d'investigation tantôt psychologiques, tantôt sociologiques ou même ethnologiques.

Les sujets qui y sont travaillés font référence au cadre théorique propre à un chercheur qui se situe hors de l'action immédiate de la classe. L'objet de la recherche porte peut-être sur la classe ou ses partenaires mais il est pour ainsi dire imposé par des problématiques extérieures au milieu scolaire qui n'a qu'à consentir à l'accueillir. C'est ce qu'appelle Hunt (1987), de la recherche "Outside-in" au lieu de "Inside-out" i.e. émergeant du cadre de référence interne de l'enseignant. La classe se transforme alors en quasi laboratoire. Comme le dit Bennett (1988), les théories qui découlent des résultats de ces expérimentations ne sont pas toujours facilement applicables et généralisables à la classe étant donné entre autre l'ignorance du contexte social de l'apprentissage.

En effet, l'expérimentation en milieu scolaire comporte d'énormes difficultés méthodologiques. Impossible de constituer un groupe classe basé sur une sélection particulière des individus. Même si cette sélection des sujets du groupe expérimental était possible, il ne peut pas en être de même pour le groupe contrôle qui ne sera jamais le calque du premier. L'expérience, d'ailleurs, ne peut se faire qu'une fois; les sujets dotés de mémoire ne peuvent pas reprendre l'expérience sans pour autant avoir été modifiés par la première. Les sujets étant captifs, ils peuvent refuser de collaborer ou bien interpréter à leur manière le rôle qu'ils croient que l'on attend d'eux.

Les chercheurs qui appliquent des traitements statistiques à leurs données doivent souvent fermer les yeux sur la nécessité d'opérer ces analyses sur des échantillons pris au hasard. Le hasard étant bien difficile en milieu naturel, ils font comme s'il en était ainsi. Ils préfèrent ignorer la subjectivité du matériel sur lequel ils font des analyses comportementales sophistiquées du moment que leur instrument a quelque apparence d'être une grille d'observation.

Les enregistrements magnétoscopiques fournissent également un semblant d'objectivité. On n'insiste pas pour souligner que le cameraman sélectionne les images à retenir. Ce dernier est à son tour dépendant de contraintes techniques telle la sensibilité de ses appareils audio-visuels. Même si la caméra tente le plus possible de s'effacer, il n'en reste pas moins que l'introduction d'une personne étrangère au groupe naturel introduit des perturbations à la relation établie entre l'enseignant et ses élèves et des biais au matériel sur lequel va s'effectuer la collecte des données.

Le traitement de l'information, obtenu par quelque méthode que ce soit, pourra même faire l'objet de réserves. Les grilles d'observation doivent contenir un nombre limité d'items pour être pratiques. La prise en considération d'un nombre limité d'événements à observer ampute la réalité de sa complexité et la déforme en quelque sorte. Tout choix d'unité de temps impose une césure artificielle aux événements. Toute absence d'observation d'unités temporelles ou séquentielles laisse place à l'interprétation des données à travers le filtre exclusif du cadre de référence des observateurs-chercheurs et en conditionne l'analyse.

Une liste beaucoup plus exhaustive des "grandeurs et misères" de la recherche expérimentale en milieu scolaire pourrait être élaborée mais tel n'est pas l'objet de notre propos. Nous voulons plutôt mettre en évidence que la recherche en éducation, plus souvent qu'autrement, a été initiée à partir des paradigmes propres aux chercheurs universitaires subventionnés ou aux étudiants aux prises avec des maîtrises et doctorats qui auront dû démontrer la valeur scientifique de leur méthodologie pour traiter leurs résultats en empruntant le modèle des sciences exactes. Bardés de grilles, d'enregistrements magnétoscopiques et d'analyses statistiques, ils auront pu, auprès des autorités scolaires et des comités de parents, faire la preuve du sérieux de leur entreprise sans pour autant être certains que leurs efforts puissent contribuer à opérer des changements durables en milieu scolaire.

En effet, le décalage entre la réalité scolaire perçue par les enseignants et les résultats de la recherche va contribuer à la création d'un fossé entre les intérêts des chercheurs et ceux des praticiens. C'est sur quoi nous allons maintenant nous attarder

#### 4. IMPACT DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION SUR LA PRATIQUE DE LA CLASSE

Les résultats des recherches sur l'efficacité de l'enseignement, sur le développement cognitif, sur les stratégies de contrôle de la classe, etc., ont probablement contribué à modifier les programmes de formation des maîtres. Les documents d'orientation de l'enseignement fournis par le ministère de l'Éducation ou les commissions scolaires tiennent possiblement compte des résultats de certaines études mais il semble que les résultats de la recherche ont encore très peu d'impact sur la pratique quotidienne de la classe.

Plusieurs études américaines et belges montrent que les enseignants estiment que leur formation ne leur a servi à rien (Crahay, 1986, p.22). Richardson-Koehler (1988) ira jusqu'à montrer que les étudiants en formation des maîtres mettent de côté l'influence de leur formation pédagogique sur leur pratique après deux semaines de stage. Après avoir passé un mois dans une classe, ils attribueront l'origine de 80% de leurs connaissances pratiques de la classe à leur maître d'application, 15% à leurs méthodes pédagogiques et 5% à leur propre valeur sans faire mention de l'apport de leurs programmes de formation.

On constate aussi que les enseignants ne lisent pas, ou peu, les articles de revues traitant de la recherche fondamentale. Tout au plus vont-ils consulter les documents produits par leurs propres commissions scolaires ou syndicats. Ils résistent aux opinions ou observations de chercheurs surtout si " les ressources sont plus distantes à la fois sur le plan géographique et par rapport au corps de métier: les universités, les centres régionaux de documentation, les agences fédérales "

(Huberman, 1986). Ils ne voient pas que leurs remarques pourraient avoir quelque pertinence que ce soit étant donné que les chercheurs ne tiennent pas compte des situations matérielles et organisationnelles auxquelles les enseignants sont confrontés.

La démarche des chercheurs qui viennent expérimenter dans les classes est le plus souvent étrangère à l'enseignant. Ce dernier prête sa collaboration pour que les enregistrements se fassent dans sa classe. Il profite quelquefois du portrait qu'on lui renvoie mais le processus de prise de données lui est encore extérieur et ne correspond pas à ce qu'il désire vraiment : plutôt avoir des recettes pour savoir comment s'en sortir et faire un choix parmi les multiples messages et pressions qui l'agressent.

Dans leur pratique quotidienne, les enseignants se fient plutôt à leur expérience qui varie ou s'adapte aux situations toujours variables du jour à jour (Huberman, 1986) sans vraiment le plus souvent que cette pratique soit mise véritablement en question. Ils se constituent un genre de "manuel expérientiel de survie" dans ce que qualifie Huberman (1986) de "jungle" de la classe:

"La classe est une jungle de rapports affectifs complexes, d'attachements, de petites crises interpersonnelles, de bouderies et de retrouvailles." (p.168)

où il faut à tout prix, malgré les obstacles et quelquefois malgré les élèves, arriver au but: couvrir la majeure partie du programme et obtenir à la toute fin une performance acceptable aux examens.

La performance souhaitée et quelquefois réalisée est souvent, comme on le voit, obtenue de façon fortuite. Jackson (1966) dira:

Pour lui, l'enseignant "... fait une sorte de pari sur ce que serait une activité bénéfique à un élève ou à un groupe; il accomplit ensuite tout ce qui est nécessaire pour s'assurer que les participants restent impliqués dans l'activité. En d'autres mots, le but de l'enseignant est de favoriser la participation de l'étudiant plutôt que son apprentissage." (dans Dunkin, 1986, p.52).

En fait, l'étude des conditions d'enseignement par observation systématique (Jackson, 1966) montre que l'enseignant est bombardé de stimuli. Il a à prendre des centaines de décisions, aux deux minutes selon Clark et Lampert (1986), sans que lui soit donnée l'occasion de raisonner "de façon froide et réfléchie" sur les stratégies et alternatives qui se posent à lui.

Seul, face à un groupe qui a souvent plus que lui le temps de planifier ses stratégies, il doit réagir sans qu'il lui soit possible d'être aidé : les demandes d'aide ou de conseils à des collègues pouvant constituer un aveu d'être en situation d'échec. Aussi l'essai et l'erreur deviennent les bases du développement de bonnes pratiques pédagogiques (Lortie, 1975). De même, la représentation que les maîtres se font de la participation et de l'engagement de leurs élèves constitue l'élément décisif qui préside au choix des activités de la classe. Hargreaves (1988), dans son analyse sur la qualité de l'enseignement, avancera que les enseignants, comme tout le monde, ne sont pas uniquement des ensembles d'habiletés, de compétences et de techniques. Ils sont des personnes qui luttent pour retrouver la finalité et la signification dans des circonstances qui sont loin d'être idéales et qui demandent un ajustement constant, une adaptation et une redéfinition (p.216). A ce sujet, Dunkin (1986), s'appuyant cette fois sur les travaux de Marland (1979), avance que :

"Les interprétations des maîtres portent assez souvent sur les sentiments des élèves, leur motivation pour le travail et leur niveau de développement cognitif. En revanche, aucun indice ne suggère que les maîtres cherchent à vérifier l'exactitude de leurs perceptions. Bien plus, l'idée même que leurs interprétations pourraient être erronées ne semble pas les effleurer. Par ailleurs, les maîtres ne sont guère soucieux de réguler leurs conduites d'enseignement ; les délibérations tactiques rétrospectives représentent rarement plus de trois pour cent des contenus de pensée."

Il ne sera donc pas surprenant que les études anglaises de Her Majesty's Inspectorate (1979) et celles de Tye (1985) aux États-Unis concordent à l'effet de constater que les enseignants collent leur enseignement au livre du maître; ils posent des questions fermées qui n'ont besoin que de réponses monosyllabiques. Ils ne cherchent pas à poursuivre le raisonnement de leurs élèves. La lecture et l'écriture caractérisent la majeure partie des activités. Peu de prise de responsabilité de l'apprentissage; peu d'occasions de développer son estime de soi. Toutes les classes sont incroyablement semblables dans leur disposition matérielle. L'enseignant domine la situation. Placé en face, il questionne ou fait faire du travail aux élèves assis à leurs pupitres. Peu de défis intellectuels, presque pas de compliments, à peine quelques blâmes. Un milieu peu stimulant intellectuellement et affectivement, qui encourage l'ordre et la conformité. Richardson-Koehler (1988) ajoutera à cette description que la valorisation des élèves, si elle prend place, se fera en fonction de leurs qualités de collaborateurs non perturbateurs au projet de l'enseignant.

Le portrait assez peu reluisant que dressent des études sérieuses sur les pratiques éducatives des enseignants du primaire et du secondaire n'entraîne pas pour autant un désaveu des enseignants. La situation est d'une infinie complexité et la demande de réaction appropriée et constante est épuisante. Clark et Lampert (1986a) en se basant sur les études de Shulman montrent :

"que la situation de classe est plus complexe que celle que rencontre un médecin lorsqu'il pose un diagnostic. Qu'il s'agisse de planifier l'enseignement ou de le réajuster en cours d'exécution, le maître doit faire face à une légion de situations où les décisions à prendre s'entrecroisent ou s'opposent et où il n'existe ni solutions parfaites, ni solutions optimales. Une digression qui répond aux intérêts des élèves, bien que profitable intellectuellement, peut réduire le temps dévolu au programme officiel. De tels conflits entre les multiples engagements du maître conduisent à des "dilemmes pratiques"..."

qui peuvent avoir de graves conséquences s'ils sont mal résolus. Pour faire face à ces situations difficiles qui demanderaient réflexion, tout au moins après l'événement, il existe peu d'occasions fournies par la structure pour discuter, échanger, se questionner comme le font les équipes d'intervenants dans les milieux psychiatriques. Certains avanceront que les enseignants font eux-mêmes preuve d'une grande résistance à procéder à un processus de réflexion métacognitive même parmi ceux qui sont estimés comme étant les plus efficaces. D'autres, comme Van Der Maren (1988, p.12), prétendront que "Les enseignants attendent une chose des sciences de l'éducation, c'est bien qu'on parle de leur pratiques, qu'elles les décrivent, qu'elles permettent de comprendre ce qui se passe dans ce qu'ils font."

La constatation de l'échec d'un exposé des résultats de la recherche qui ne s'appuie pas sur le processus de réflexion des enseignants devrait logiquement nous entraîner à repenser à la fois nos programmes de formation et de perfectionnement des maîtres, mais aussi le type de recherche que nous valorisons dans les directions de thèses ou nos attributions de fonds de recherche.

##### 5. UNE RECHERCHE GUIDÉE, ORIENTÉE PAR LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNANT. UN CHANGEMENT DE CAP À OPÉRER.

Si l'on considère que les enseignants ne se fient ultimement qu'à leur propre expérience, c'est donc d'elle qu'il faudra partir pour transmettre toute information, produire tout changement et orienter nos recherches. C'est en favorisant l'expression des perceptions, des représentations des enseignants que nous pourrions faire émerger en eux le désir d'en savoir davantage pour corriger une situation ou la faire évoluer. C'est par l'intermédiaire de leurs réflexions sur l'action que nous en arriverons à faire le point sur leurs pratiques et dégager un savoir qui leur est adapté.

A la suite de Schön (1983) s'est développé tout un autre courant de recherche qui cette fois part du vécu expérientiel de l'enseignant (Dewey, 1964) au lieu de lui superposer une vision mécanistique de la relation pédagogique. C'est par l'intermédiaire de la supervision de stagiaire (Garman, 1987; Mackinnon & Erickson, 1988; Zechner & Linston, 1987) et par des projets de collaboration entre

praticiens et théoriciens sur le "terrain" (Moore & Fuchs, 1988) que se développent actuellement des modèles de recherches basés sur les récits de vie, les incidents critiques et les métaphores.

Ceci demandera toutefois aux universitaires de pouvoir éclairer le discours des enseignants en y appliquant divers cadres théoriques. Ils devront faire preuve d'une assimilation des connaissances acquises par la recherche alimentée par la réflexion métacognitive de leurs propres démarches plutôt que de se contenter de "régurgiter" ce qu'ils ont lu sans en avoir fait un traitement préalable. Ceci leur demandera d'être à l'écoute et de valoriser le discours des enseignants plutôt que de l'ignorer en lui superposant leurs propres cadres interprétatifs.

C'est à travers la considération de l'expérience multi-déterminée de la classe, analysable de divers points de vue, qu'il sera possible d'aider l'enseignant à considérer de nouvelles pistes d'analyse de la situation qu'il vit. C'est suite à la prise de conscience de la limite d'une démarche réactive plutôt que réfléchie que va émerger le désir d'aller consulter les travaux d'autres personnes. C'est à travers l'expression de ses malaises que pourront s'initier des réflexions sur ses attitudes et ses façons d'entrer en communication, tout changement ne pouvant venir que d'une nouvelle structuration de la perception de la réalité. Cette capacité d'interpréter la valeur et la signification des signes et signaux qui se présentent à lui contribuera de façon récurrente à augmenter l'efficacité de son enseignement. Comme le dit Hargreaves (1988):

"L'enseignement traite certainement de la compétence. Mais il s'agit d'une compétence particulière. C'est la compétence à reconnaître et à appliquer les règles, les procédures et les formes de compréhension d'un milieu culturel particulier. Il n'est pas question d'une compétence technique à réagir d'une façon déterminée à l'avance, professionnellement correcte et éducativement profitable; il s'agit d'une *compétence culturelle* à "lire" et à "transmettre" dans un système qui a son histoire spécifique, un système légué et développé pour rencontrer un ensemble d'objectifs sociaux particuliers."

Si l'on donne quelque validité aux études qui considèrent les qualités personnelles des enseignants et leurs systèmes d'interprétation des événements comme les facteurs prédominants quant à la qualité de l'enseignement, il faudra aussi valoriser et encourager davantage les études portant sur les représentations des maîtres. A cet effet, il faudra aussi faire place, dans les cours que donnent les universités sur les méthodologies de recherche, à l'analyse de contenu et aux méthodes de recherche qualitative. Il faudra chercher à encourager des thèses et des maîtrises qui se mettent à l'écoute des processus cognitifs et émotifs des enseignants plutôt que de favoriser uniquement la mise en place d'études expérimentales.

Pour ce faire toutefois, il nous faudra modifier en profondeur nos attitudes devant la recherche en éducation. Il nous faudra laisser à la porte de la classe nos certitudes pour laisser place à une réceptivité vis-à-vis ce qui pourrait être nouveau, fortuit, contradictoire. Placés dans l'insécurité de l'incertitude, il faudra repérer en nous toute tentative de prédire et d'organiser bien involontairement nos méthodologies de recherche en fonction de nos hypothèses.

## 6. LES CONDITIONS NÉCESSAIRES POUR OPÉRER UN CHANGEMENT DE CAP

De tels changements dans nos façons de traiter l'information, d'entrer en interaction avec les praticiens des milieux scolaire, de faire de la recherche ne peuvent se réaliser qu'avec le soutien des institutions dans lesquelles nous sommes impliqués. En effet, un tel changement ne peut s'opérer que s'il est soutenu par les organismes subventionnaires. Si l'on n'accorde des crédits de recherche qu'aux projets qui se réfèrent exclusivement aux méthodologies expérimentales, il en sera vite fait des études métacognitives, des études synthèses, quelque valables qu'elles soient. La recherche qualitative plus coûteuse en temps et en efforts sera délaissée même si ses vertus ont été reconnues.

Nous pouvons aussi modifier nos pratiques éducatives quant à la formation des enseignants et à leur supervision dans le milieu en encourageant chez nos étudiants la réflexion sur leurs processus (Clark & Lampert, 1986b; Zeichner & Linston, 1987). Nous pouvons travailler davantage sur la

personne de l'enseignant en cherchant à saisir ses modes de représentation et en développant une réflexion continue sur ses modes d'intervention.

En étant plus présents dans le milieu, avec des enseignants, nous deviendrons plus sensibles à ce qui se passe réellement. En apprivoisant les enseignants nous deviendrons plus crédibles. Nous apprendrons à définir nos théories (Zeichner & Tabachnick, 1982) en utilisant la première personne du singulier et à traiter les praticiens comme des égaux (Hunt, 1987, p.109). A leur contact, nous deviendrons plus pertinents dans nos enseignements et probablement plus capables de leur fournir les instruments nécessaires pour qu'ils prennent en main les changements à opérer.

C'est en se remettant à l'écoute des enseignants et en travaillant avec eux, sur leur terrain, à partir de leur propre problématique, que nos recherches pourront contribuer à faire avancer un peu plus la pédagogie dans le concret de la vie quotidienne d'un enseignant du primaire ou du secondaire.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENNET, N. (1988). The effective primary school teacher: The search for a theory of pedagogy. Teaching and Teacher Education, 4, (1), 19-30.
- BERLINER, D.C. (1985). Effective classroom teaching: the necessary but not sufficient condition for developing effective schools. dans G.R. Austin & H. Garber. Research on exemplary schools. Orlando, Florida: Academic Press, 127-154.
- BERLINER, D.C. (1986). In pursuit of the Expert Pedagogue. Educational Researcher, 15 (7), 5-13.
- BROPHY, J. E. et GOOD, T.L. (1974), Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences. New York: Holt, Rinehart et Winston, 400 pages.
- CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J.C. (1967), Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching, dans N.L. Gage. Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally & Co., 171-247 .
- CLARK, C.M. et LAMPERT, M. (1986a), Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres ? Quelques réflexions inspirées sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement, dans M. Crahay et D. Lafontaine, L'art et la science de l'enseignement. Liège: Editions Labor, 185-198.
- CLARK, C.M. et LAMPERT, M. (1986b), The study of teacher thinking : Implications for teacher education, Journal of Teacher Education, 37 (5), 27-31.
- CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D. (1986), L'art et la science de l'enseignement. Liège: Editions Labor, 507 pages.
- CRAHAY, M. (1986), Hommage à de Landsheere. Dans M. Crahay et D. Lafontaine, L'art et la science de l'enseignement. Liège: Editions Labor, 9-26.
- DEWEY, J. (1964), The relation of theory to practice in education, dans R. ARCHAMBAULT (Ed) John Dewey on education, Chicago : Random House, 313-338.
- DUNKIN, M.J. (1986), Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement, dans M. Crahay et D. Lafontaine, L'art et la science de l'enseignement. Liège: Editions Labor, 39-81.
- GAGE, N.L. (ed.). Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally & Company, 1218 pages.

- GALTON, M. , SIMON, B. AND CROLL, P. (1980), Inside de Primary Classroom, London: Routledge & Kegan, Paul, 203 pages.
- GARMAN,N. (1987), Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for professional practice, Journal of Curriculum and Supervision, (1), 1-24.
- GILLY, M. (1980), Maître-élèves. Rôles institutionnels et représentations, Paris: Presses Universitaires de France, 300 pages.
- GOODMAN, S. E. (1976), Handbook on contemporary education, New York: Bowker Company, 622 pages.
- HARGREAVES, A. (1988), Teaching quality : a sociological analysis, Journal of Curriculum Studies, 20, 3, 211-231.
- HER MAJESTY'S INSPECTORATE (1978), Primary Education in England, London: Her Majesty's Stationery Office.
- HER MAJESTY'S INSPECTORATE (1979), Aspects of Secondary Education, London: Her Majesty's Stationery Office.
- HER MAJESTY'S INSPECTORATE (1983), 9-13 Middle-schools: an illustrative survey, London: Her Majesty's Stationery Office.
- HER MAJESTY'S INSPECTORATE (1985), Education 8-12 in combined and middle school, London: Her Majesty's Stationery Office.
- HUBERMAN, A.M. (1986), Répertoires, recettes et vie de classe, Comment les enseignants utilisent l'information, dans M. Crahay et D. Lafontaine.(1986), L'art et la science de l'enseignement, Liège.
- HUNT, D. (1987), Beginning with ourselves, Cambridge.MA : Brookline Books et Toronto: OISE Press, 182p.
- JACKSON, P.W. (1966), The Way Teaching is., dans M. Crahay et D. Lafontaine., L'art et la science de l'enseignement, Liège: Editions Labor, p.60.
- LORTIE, P.C. (1975), School teacher : A sociological Study, Chicago: University of Chicago Press.
- MACKINNON, A.M. & ERICKSON, G.L. (1988), Taking Schön's ideas to a science teaching practicum, in P.P. Grimmett & G.L. Erickson (Eds.), Reflection in teacher education, New York: Teachers College
- MARLAND, P.W. (1979), A study of Teachers' Interactive Information Processing, dans M. Crahay et D. Lafontaine.(1986), L'art et la science de l'enseignement, Liège: Editions Labor, p.67.
- MITZEL, H. (1941, 1950, 1960, 1969), Encyclopedia of Educational Research, London: MacMillan Publishers, 2125 pages.
- MOORE, L.P. & FUCHS, G.E. (1988), Collaborative Teaching between a University Professor and an elementary teacher : Key to understanding, Education, 109, 2, 170-177.
- POSTIC, M. (1977), Observation et formation des enseignants, Paris: Presses Universitaires de France, 336 pages.
- POSTIC, M. (1979), La relation éducative, Paris: Presses Universitaires de France, 272 pages.

- PLOWDEN REPORT (1967), Children and their primary schools, Report of the Central Advisory Comitee for Education (England), London: Her Majesty's Stationery Office.
- REMMERS, H.H. (1967), Rating methods in research on teaching, dans N.L. Gage. Handbook of Research on Teaching, Chicago: Rand McNally & Co., 329-379.
- RICHARDSON-KOEHLER, V. (1988), Barriers to the Effective Supervision of Student Teaching: A Field Study, Journal of Teacher Education, March-April, 28-34.
- SHÖN, D.A. (1983), The reflective practionner. How professionnals think in action, New York : Basic Books.
- SHULMAN, L.S. (1985), Paradigms and research program in the study of teaching: A contemporary perspective, dans M.C. Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching, (3e ed.), New York: Macmillan, 3-36.
- TRAVERS, C. M. W. (1973), Second Handbook of Research on Teaching, Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1400 pages.
- TYE, B. (1985), Multiple Realities: A Study of Thirteen American High Schools, Lanham: University Press of America.
- VAN der MAREN, J.M. (1988), Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. Rapport d'année sabbatique non publié, Montréal, Qué.: CIRADE, Université du Québec à Montréal, 38 pages.
- WITROCK, M. C. (1986), Handbook of research on teaching, New York: Mac Millan Publishing Company, 1037 pages.
- ZEICHNER, K., & LISTON, D. (1987), Teaching student teachers to reflect, Harvard: Educational Review, 57 (1), 23-48.
- ZEICHNER, K.M. & TABACHNICK, B. (1982), The belief systems of university supervisors in an elementary student-teaching program. Journal of Education for Teaching, 8, 34-54.

C'est en avant en fait ces remarques sur le difficile position de la pédagogie et des pédagogues par rapport à la recherche en éducation (dans l'université n'a pas le monopole, soit dit en passant) que nous avons tiré de notre enquête de la vaste enquête menée par Hall, Ward et Comer (1988) pour évaluer la valeur de la recherche en ce domaine. Le modèle qui permet d'analyser cette analyse de la qualité des publications, en particulier, celle de la recherche expérimentale, "deux" scientifique, il n'est pas important d'en donner un exemple dans ce chapitre afin d'être au clair avec les critères qui sont valables maintenant dans le domaine de l'éducation, même si ceux-ci sont énoncés dans un langage scientifique. Tous ces travaux ont été faits en ce domaine au Québec, mais les conclusions sont les mêmes.

Plusieurs autres points de vue sur la recherche en éducation sont apparus dans les vingt dernières années aux États-Unis montrant le besoin d'une évaluation critique du matériel de recherche approuvé dans cette discipline. (Anderson & Kerr, 1968; Cohen, 1970; Kohl & Soyars, 1970; Winkler, 1973).

Il y a plus de vingt ans, paraissait une étude très intéressante portant sur la qualité de la recherche éducative et publiée par un comité de l'AEA (Ward, 1963). Dans cette étude, on avait tiré que plus de 50% des articles en éducation soumis à des revues connues des vices de forme suffisamment sérieux pour empêcher le rejet pur et simple des articles. De plus, la qualité des articles de recherche en éducation publiés dans des revues reconnues des domaines connexes s'est avérée inférieure, particulièrement par rapport à la psychologie.

BRUNEL, Marie-Lise  
 Université du Québec à Montréal

## LA QUALITÉ DE LA RECHERCHE ÉDUCATIVE: ÉTUDE CRITIQUE À PARTIR DES PUBLICATIONS EN ÉDUCATION.

Il semble que le discours de l'éducation ait toujours tenu les enseignants et que ce sont rarement eux qui l'ont tenu. D'abord philosophique et normatif, il est devenu scientifique; mais, de toute manière, comme l'observa Piaget (1969) "la première constatation qui s'impose à parcourir les tables de matières des histoires de la pédagogie, est le nombre proportionnellement considérable des novateurs en pédagogie qui n'étaient pas des éducateurs. Pourquoi [disait-il] la pédagogie est-elle si peu l'oeuvre des pédagogues?" (pp. 20-21). Peut-être tout simplement parce qu'on n'a jamais reconnu aux pédagogues le droit de faire aussi oeuvre savante.

Selon Piaget (1969), les lacunes de la pédagogie proviendraient de l'impossibilité de trouver un équilibre stable entre les données scientifiques et les applications sociales. Avec Gillet (1987), on peut se demander "s'il n'y aurait pas impossibilité foncière à formaliser, selon les schémas de la science positive, un savoir pédagogique qui est lié à l'événement, aux projets personnels et collectifs des acteurs?" (p.25). En outre, souligne cet auteur, les sciences de l'éducation se sont constituées à partir des "sciences-mères" (psychologie et sociologie) et par importation de méthodes scientifiques. De ce fait, psychologie ou sociologie de l'éducation ont promu des experts en éducation, mais disqualifié, du même coup, le savoir pédagogique disponible.

Le maternage scientifique de la psychologie et de la sociologie a peut-être empêché jusqu'à un certain point les sciences de l'éducation de se doter de ce que Gillet appelle "une théorie du sujet de l'action singulière." Celle-ci seule pourrait faciliter le changement de la représentation de la fonction "ce qui n'est possible qu'à partir d'une théorisation des pratiques"(Gillet, 1987, p.26). Mais une théorie de l'action singulière ne risque pas d'avoir pignon sur rue au marché de la recherche subventionnée si les critères valorisés restent ce qu'ils sont et cela, même si un nombre considérable d'intervenants universitaires en formation des maîtres sont d'anciens praticiens.

"Et pourtant, souligne Gillet, le discours pédagogique n'est pas rare mais il court, écartelé entre ceux qui s'exténuent dans des expérimentations intéressantes, mais pointillistes et ceux qui s'adonnent à la confiance ou à la provocation" (1987, p.26). Avec le temps de la science, se demande Gillet, "le temps du mépris n'est-il pas aussi entré en éducation?"

C'est en ayant en tête ces remarques sur la difficile position de la pédagogie et des pédagogues par rapport à la recherche en éducation (dont l'université n'a pas le monopole, soit dit en passant) que nous avons décidé de rendre compte de la vaste enquête menée par Hall, Ward et Comer (1988) pour évaluer la valeur de la recherche en ce domaine. Le modèle qui prévaut, derrière cette analyse de la qualité des publications, est d'emblée, celui de la recherche expérimentale, "dite" scientifique. Il m'a semblé important d'en donner un compte-rendu assez exhaustif afin d'être au clair avec les critères qui sont valorisés maintenant dans les revues en éducation, même si cette étude témoigne d'une réalité américaine. Très peu de travaux ont été faits en ce domaine au Québec, mais les tendances restent les mêmes.

Plusieurs critères pour évaluer la recherche éducative sont apparus dans les vingt dernières années aux États-Unis attestant du besoin d'une évaluation critique du matériel de recherche apparaissant dans cette discipline. (Anderson & Kerr, 1968; Coburn, 1978; Kohr & Suydam, 1970; Wheeler, 1973).

Il y a plus de vingt ans, paraissait une étude sérieuse portant sur la qualité de la recherche éducative et publiée par un comité de l'AERA (Wandt, 1967). Dans cette étude, on avait trouvé que près de 50% des articles en éducation soumis à des revues contenaient des vices de forme suffisamment sérieux pour amener le rejet pur et simple des articles. De plus, la qualité des articles de recherche en éducation publiés dans des revues touchant des domaines connexes s'est avérée inférieure, particulièrement par rapport à la psychologie.

En 1971, une autre enquête américaine, effectuée par Ward, Hall et Schramm (1975), a tenté aussi d'évaluer la qualité de ce type de recherche. Dans cette étude, plus de 60% des articles publiés en 1971 se sont avérés déficients au point de "mériter" des révisions majeures et même le rejet. Toutefois, l'écart, en termes de qualité, entre les articles publiés dans des revues en éducation et dans des revues couvrant des domaines connexes, y était moins grand qu'en 1962.

L'étude de Hall, Ward et Comer, publiée en 1988 et présentée ici, voulait déterminer la qualité de la recherche publiée dans les revues, une décennie après l'étude de Ward, Hall et Schramm, publiée en 1975. En examinant la question générale de la qualité de la recherche éducationnelle publiée, ces auteurs ont mis l'accent sur quatre questions spécifiques:

1) Quel pourcentage des articles publiés en éducation dans les journaux, en 1983, peuvent être considérés par des experts (a) comme méritant d'être publiés sans changement; (b) comme ayant besoin de modifications mineures; (c) comme ayant besoin de révision majeure pour rendre les articles acceptables; ou (d) comme si médiocres que ces articles n'auraient jamais dû être publiés?

2) Comment les experts évaluent-ils les articles de recherche sur des caractéristiques spécifiques, reliés à la qualité de la recherche et la façon d'en témoigner?

3) Y a-t-il une différence en qualité, globalement et sur des points spécifiques entre les articles en éducation publiés (a) dans des revues en éducation (RE) orientées vers la recherche, (b) dans des revues en éducation non orientées vers la recherche (NR) et (c) dans des revues dans des domaines connexes (DC)?

4) Quels défauts sont le plus souvent cités par les experts pour justifier des jugements de rejet ou des demandes de révision majeure dans un article?.

Pour pouvoir comparer les résultats avec ceux obtenus par Ward et coll.(1975), une décade auparavant, on a utilisé une méthodologie similaire. La première tâche fut donc l'identification de la population d'articles en recherche éducative et la sélection d'un échantillon représentatif de ces articles. Un article était opérationnellement étiqueté comme un article de recherche s'il contenait (a) un énoncé du problème, (b) la présentation de données (pas nécessairement des données quantitatives), (c) l'analyse de ces données et (d) un énoncé des conclusions.

Les critères suivants furent établis pour identifier les revues publiant de la recherche en éducation: (a) les revues devaient avoir été indexées dans l'Education Index, et (b) elles devaient avoir été citées dix fois ou plus dans des bibliographies de la Review of Educational Research durant les quatre années précédant celle de l'étude (soit 1983). Les articles retenus étaient identifiés par les auteurs de l'enquête sous la catégorie "revues en éducation principalement de recherche (RE) et revues en éducation mais sans profil de recherche (NR)". Les revues étaient classifiées comme domaines connexes (DC) si leurs thèmes touchaient principalement l'éducation. C'est surtout en psychologie qu'on retrouve ce type d'articles proche des sciences de l'éducation.

Le critère pour classier une revue de recherche était lié au fait que 51% ou plus des articles étaient voués à la recherche. L'échantillon fut obtenu en stratifiant la population des articles de recherche (N=1,406) de façon à ne retenir que 9% des articles, aléatoirement, à l'intérieur de chaque revue, créant ainsi un échantillon stratifié de 128 articles.

Les juges furent choisis aléatoirement parmi les 900 membres de la division "Mesure et méthodologie de la recherche" de l'AERA. Ce réseau procura un bassin facilement accessible de gens d'expérience et d'expertise en recherche éducationnelle bien qu'ils ne puissent être considérés comme représentatifs des chercheurs en éducation en général.

Les 128 articles ont été assignés aléatoirement et envoyés à 128 des 178 juges (un juge, un article). Les juges savaient que les articles à coter avaient déjà été publiés. Mais de façon à réduire les biais, on a enlevé le nom des auteurs, leur affiliation institutionnelle et le nom de la revue où chaque article avait été publié. Aux 50 juges qui restaient, on assigna aléatoirement des articles issus de revues de recherche, de revues de non-recherche et de revues dans des domaines similaires (50 articles furent sélectionnés préalablement selon ces critères).

L'instrument d'évaluation fut le même que celui rapporté dans l'enquête de Ward et coll. en 1975. Il requérait trois types de réactions à l'article: (a) cotation sur 33 caractéristiques spécifiques, (b)

jugement éditorial global, (c) justification de l'évaluation; un jugement global sur la qualité de la recherche éducative en général était ajouté aux autres évaluations.

Tout d'abord, on demanda à chaque juge d'évaluer l'article qu'on lui avait assigné par rapport à 33 caractéristiques désirables, en termes de qualité dans la conduite et le compte-rendu d'une recherche. Pour chaque caractéristique, une échelle en cinq points fut utilisée représentant cinq niveaux de qualité (allant d'"excellent" à "dépourvu de toute valeur").

L'échelle à 33 variables était composée de sept sous-échelles:

(a) pertinence du titre (1 item); (b) clarté et pertinence du problème, postulats et limites de l'étude (6 items); (c) qualité et adéquation de la revue de littérature (5 items); (d) clarté et pertinence du plan ou devis de recherche et des procédures (9 items); (e) pertinence de l'analyse et clarté des résultats (4 items); (f) clarté et pertinence des conclusions (5 items), et enfin, (g) clarté de la formulation et impartialité dans l'écriture (3 items).

Chaque arbitre dut justifier son jugement en identifiant les défauts de l'article suscitant ce jugement. Les défauts les plus fréquemment cités dans les 54 articles rejetés ou nécessitant des révisions majeures, étaient les suivants: 1) la validité et la fidélité des procédures de cueillette peu ou mal établies; 2) les plans de recherche dotés de faiblesses spécifiques. La moitié des dix défauts les plus souvent cités étaient contenus dans la sous-échelle des procédures.

Les résultats ont en outre démontré que 58% des articles évalués en 1983 étaient acceptables et 42% étaient soit inacceptables soit méritaient des modifications majeures. (Voir le tableau I)

Tableau I  
Évaluation d'articles publiés en éducation en 1983 par les 128 juges.

Types de revue	Nombre d'articles	Jugement éditorial*							
		Rejeté		Rev. maj.		Rev. min.		Accepté	
		N	%	N	%	N	%	N	%
-Revue en éducation surtout en rech. (RE)	43	7	16	14	33	16	37	6	14
-Revue en éducation pas orient. en rech. (NR)	25	5	20	7	28	9	36	4	16
-Revue dans des domaines connexes (DC)	60	7	12	14	23	23	38	16	27
-Toutes les revues	128	19	15	35	27	48	38	26	20

\* le chi carré de la distribution des jugements par catégorie de revue est de 4,00; dl = 6; p = .676.

Les résultats sur la valeur comparative des 128 articles pour tous les journaux et à travers les trois catégories sont résumés au tableau II.

Tableau II  
Qualité des articles de recherche en éducation publiés par rapport  
à la qualité de la recherche éducative en général

	#	Évaluation*					
		Qualité basse		Qualité équivalente		Qualité supérieure	
		N	%	N	%	N	%
Revue en éducation (RE)	43	12	28	23	53	8	19
Revue en éducation (NR)	25	11	44	13	52	1	4
Revue ds domaines conn.(DC)	57	9	16	31	54	17	30
Toutes les revues	125	32	26	67	53	26	21

\* Le chi-carré pour la distribution de la qualité par catégorie de journal est de 11,28; df = 4; p = 0,024.

L'observation du tableau II laisse penser que les articles publiés dans les revues qui, en éducation, ne publient généralement pas des articles en recherche (NR), ont reçu une plus faible évaluation en termes de qualité de la recherche que les articles publiés dans les deux autres catégories. (RE et DC).

Afin de donner plus de poids aux valeurs attribuées, une analyse multivariée de mesures répétées a été effectuée par catégorie de journal. Les résultats de l'analyse multivariée ont en effet révélé une différence significative entre les trois catégories de journaux ( $p=0,05$ ) particulièrement entre les revues de domaines connexes (DC) et les revues en éducation sans profil de recherche

Mentionnons que le pourcentage des articles "rejetés" était inférieur dans l'étude plus récente (15%) par rapport à 1971 (27%) et le pourcentage d'articles acceptés sans modification était plus élevé (20% versus 8% en 1971). Ces résultats suggèrent un changement dans les perceptions sur la recherche éducative depuis une dizaine d'années, un changement qui peut refléter un accroissement dans la qualité de la recherche publiée.

Quoi qu'il en soit, on peut se demander quelles causes ont pu amener une hausse de la qualité des articles depuis 1971. Peut-être une amélioration générale dans les procédures de cueillette des données et un traitement plus adéquat sont-ils à l'origine de cette augmentation de la qualité? Ou peut-être sont-ce les éditeurs de revues qui sont plus sélectifs et plus rigoureux maintenant parce qu'ils ont plus de choix, les articles soumis étant plus nombreux?. Mais se pourrait-il qu'une des causes du nombre croissant d'articles acceptés dans des revues en éducation soit liée au fait que les psychologues publient de plus en plus dans de telles revues? Leur méthodologie la plupart du temps de type expérimental, ne reflèterait-elle pas plus fidèlement le type de recherche qu'on valorise de plus en plus partout dans les revues éducatives à prétention scientifique?

Il n'est pas enfin inutile de souligner que, dans l'étude de Hall, Ward et Comer, les juges qui étaient issus du même bassin que les arbitres auxquels les revues recourent (75% d'entre eux servent régulièrement comme arbitres dans des revues en éducation) ont quand même rejeté ou ont souligné le besoin de modifications majeures pour un pourcentage substantiel d'articles déjà publiés (42%). Est-ce à dire qu'il n'existe pas vraiment de consensus sur les critères définissant une recherche de qualité en éducation? Ne serait-ce pas aussi parce que les critères définissant une recherche de qualité ont fini par emprunter le modèle des sciences "dures" de sorte que tout ce qui n'est pas à caractère expérimental est peu à peu évacué des revues? La question vaut la peine d'être posée en tout cas car c'est peut-être pour Gillet (1987), "par modélisation inconsciente que sont réputés carences, les différences que la pédagogie oppose à un archétype de la science" (p.25).

Dans une étude québécoise portant sur les orientations de la recherche en éducation dans les constituantes de l'Université du Québec et couvrant la même époque (1983-1984), Papillon, Rousseau, Tremblay et Potvin (1987) se sont questionnés sur l'objet d'étude des recherches au Québec pour conclure que le domaine de la mesure et de l'évaluation était celui qui attirait le plus de chercheurs

(24,7%) comme si les spécialistes en mesure et évaluation étaient, plus que les autres spécialistes en éducation, aptes à faire de la recherche ou à être publiés, puisque mieux informés des méthodologies et procédures les plus rigoureuses et les mieux acceptées.

Les recherches sur les fondements psychologiques de l'éducation obtenaient, dans cette même étude, 18,1% des suffrages, constituant ainsi le deuxième champ d'intérêt des chercheurs en éducation. Les auteurs (Papillon et coll., 1987) ont par ailleurs noté leur perplexité en constatant que peu de travaux se préoccupent et sont orientés vers l'intervention préventive ou de l'ordre du traitement (respectivement 1,7% et 9,6%) alors que les troubles d'apprentissage et les problèmes de décrochage scolaire, pour ne citer que ceux-là, sont si aigus. C'est ainsi que les projets de recherche-action ne représentent que 8,9% des types de recherche selon le but alors que la recherche appliquée rafle presque la moitié des subventions.

En recourant à l'ouvrage de Bertrand et Valois (1982), ouvrage portant sur Les options en éducation, on peut remarquer que le paradigme de recherche le plus valorisé en éducation semble être le paradigme rationnel (90% des recherches peuvent y être associées). Selon cette conception, l'éducation est perçue comme une vérité structurée, régularisée, permanente et totalement orientée vers la transmission d'un savoir pré-déterminé. Une perspective constructiviste n'a pas de place dans ce modèle, car on y évacue le rôle de l'élève comme "acteur" de l'apprentissage dans la mesure où les trajectoires subjectives d'apprentissage sont moins faciles à évaluer. Les organismes subventionnaires favorisent davantage les recherches inscrites dans le cadre du paradigme rationnel parce qu'elles sont plus faciles à quantifier.

L'étude québécoise pré-citée constate par ailleurs que "91,3% des projets de recherche étudiés sont surtout d'approche analytique comparativement à 8,7% dont l'approche est systémique." (p. 64).

Par ailleurs le classement des projets, selon les méthodes de recherche proprement dites, fait clairement ressortir (selon Papillon et coll, 1987):

"que la majorité des projets utilise quatre méthodes particulières, soit:

- 1) la méthode de développement de produit; 2) la méthode descriptive 3) la méthodologie des systèmes souples 4) les méthodes expérimentales et quasi-expérimentales
- A elles seules, ces quatre méthodes regroupent 83% des projets ou recherches étudiés" (p.65).

En conséquence, on peut observer le peu de place laissé, en éducation, à la recherche qualitative, à la recherche-action et à la personne des élèves et des enseignants (Allender, 1987; Fettermen, 1987; Phillips, 1987). Quand on sait qu'il a fallu créer une association internationale centrée sur la personne de l'enseignant (AIRPE) pour donner un peu de légitimité aux variables plus personnelles et plus intérieures des sujets-enseignants, on peut douter que des méthodologies, essentiellement qualitatives vont être considérées avec le même préjugé favorable que les types de recherches plus quantitatives auprès des organismes subventionnaires.

Il devient utile de profiter du témoignage d'une collègue du département de psychologie qui, dans son livre intitulé Le psychologue pétrifié, (Lafortune, 1989) tente de soulever, au plan de la recherche, la nécessité de débusquer les absurdités de l'utilisation des méthodes quantitatives, dans un domaine où "il importe souvent de cerner la subjectivité de l'objet de la recherche à partir de la subjectivité du chercheur." Ces remarques ont été écrites par une psychanalyste-chercheuse, voulant valoriser la recherche qualitative et éviter de considérer des personnes comme des numéros (la psychologue étant ici "pétrifiée" par l'obligation de chosifier des personnes pour entrer dans les canons de la recherche expérimentale!). Si  $n=1$ , ou si chaque  $n=1$  observé est respecté dans sa propre trajectoire, sans souci de la statistique, la science d'après cette auteure risque de profiter davantage de ce qui va être découvert dans la rencontre que tous les résultats quantitatifs obtenus à grands frais.

Fascinés que nous sommes par les modèles lourds de la recherche en physique ou en biologie, en viendrons-nous, se demande Gillet (1987) à oublier que connaître, en soi, n'est pas lié à un appareillage, et qu'il peut exister par ailleurs des méthodologies et des modèles légers? Si connaître n'est pas résoudre mais poser le problème autrement, la question décisive qui renouvelle une problématique, doit-on l'assigner à résidence,

dans le circuit compliqué entre théoriciens et expérimentateurs aux prises avec un matériel sophistiqué?" (p.38.)

En science le "moi est haïssable" dit-on mais, qu'un sujet veuille s'exclure de son étude, qui s'étonne d'un si étrange propos? Il y a un problème de la subjectivité mais il y a aussi un problème de l'objectivité. Popper (1982) ne trouve pas, pour ce terme si prestigieux et si débattu, d'autres caractéristiques que celle-ci: "Je dirai donc que l'objectivité des énoncés scientifiques réside dans le fait qu'ils peuvent être intersubjectivement soumis à des tests" (p.48)

D'où la prédilection pour plusieurs formateurs d'enseignants comme Gillet(1987), Hugon et Seibel(1988) Goyette et Villeneuve (1986) pour le modèle de recherche-action. Celui-ci est moins sous-tendu par une théorie implicite qu'il ne conteste le schéma positiviste. Il s'agit bien là d'un modèle mais à l'intérieur d'une orientation très ouverte ou, si l'on veut, d'une pluralité de modèles.

En fait, il n'est pas indispensable, lorsqu'on tente de valoriser la recherche qualitative et la recherche-action, d'opposer les options méthodologiques de ces recherches par rapport aux recherches canoniques. Le débat n'est pas entre rigueur et non-rigueur car il s'agit plutôt de pertinence. La contestation, dont le modèle expérimental fait les frais en éducation actuellement et dans ce colloque en particulier, coïncide-t-elle avec l'affaiblissement de l'assurance scientifique ou avec le déploiement d'une nouvelle vigueur mise au service d'autres types de recherches éducatives?

Le rigoureux Stanley, de Campbell et Stanley, connus pour leur ouvrage Experimental and quasi-experimental designs (1966), que plusieurs d'entre nous ont potassé au niveau doctoral, remettait lui-même en cause, en 1974, une approche exclusivement quantitative dans l'évaluation des résultats d'innovations sociales délibérément introduites ou plus généralement dans l'évaluation de programmes.

Il s'agit donc de reconnaître les recherches qui se construisent soit à l'aide du discours des sujets, soit par et avec les partenaires de terrain. Comme le souligne Seibel (1988), c'est en particulier l'aspect "maïeutique" de la recherche participante qui fait sa valeur puisqu'elle entend co-produire des connaissances nouvelles, fondées scientifiquement et ainsi optimiser l'action dans une perspective de transformation. Le statut de ce type de recherche découle donc d'une épistémologie de l'implication.

Rappelons, pour terminer, le constat généralisé dans les pays industrialisés de l'inefficacité des recherches en éducation, jugées relativement invalides car sans prise sur le système éducatif. Pour Hugon et Seibel (1988), la faiblesse des tentatives de diffusion et d'application de la recherche pourrait être réduite avec des recherches plus participantes car "celles-ci constituent un moyen de créer et de renforcer les liens entre chercheurs et acteurs de l'éducation" (p.10).

Il semble donc que si, en éducation nous voulons agir pour une transformation du système éducatif via la recherche, il est nécessaire d'engager un développement simultané et interactif des recherches dites fondamentales et d'autres types de recherches. Elles sont à l'origine de connaissances qui, bien que de types différents, sont aussi indispensables les unes que les autres.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLENDER, J. S.(1987) The evolution of research methods for the study of human experience, Journal of Humanistic Psychology, 27(4), 458-484.
- ANDERSON J. & KERR, A.H. (1968), A checklist for calculating educational research, Educational Research, 11, 74-75.
- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1982), Les options en éducation 2e éd. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- COBURN, T.G. (1978), Criteria for judging research reports and proposals, Journal for Research in Mathematic Education, 9, 75-78.

- FETTERMAN, D.M. (1987), A rainbow of qualitative approaches and concerns, Education and Urban Society, 20 (1) 4-8.
- FILSTEAD, W. J. (1981), Using qualitative methods in evaluation research: An illustrative bibliography, Evaluation Review, 5 (2) 259-268.
- GILLET, P. (1987), Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien, Paris: PUF.
- HALL B. W., WARD, A.W. & COMER, C.B. (1988), Published educational research: An empirical study of its quality, Journal of Educational Research, 81 (3), 182-189.
- HUGON, M.-A. & SEIBEL, C. (Eds) (1988), Recherches impliquées, recherches-action: le cas de l'éducation, Bruxelles: De Boeck/Éd. Universitaires.
- JACKSON, G.B. (1980), Methods for integrative reviews, Review of Educational Research, 50, 438-460.
- KOHR, R.L., & SUYDAM, M.N. (1970), An instrument for evaluating survey research, Journal of Educational Research, 64, 78-85.
- LANDSHEERE, G. de, (1979), Dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation, Paris: P.U.F.
- PAPILLON, S., ROUSSEAU, R., TREMBLAY, Y. & POTVIN, P. (1987), Les orientations de la recherche en éducation dans les constituantes de l'Université du Québec, Revue des Sciences de l'Éducation, XIII (1) 51-68.
- PHILLIPS, D.C. (1987), Validity in qualitative research: Why worry about warrant will not wane?, Education and Urban Society, 20(1) 9-24.
- POPPERT, K.R. (1982), La logique de la découverte scientifique, Paris: Payot.
- RYAN, N. (1981), L'Évolution de la recherche québécoise en éducation, Québec: ministère de l'Éducation.
- WANDT, E. (1967), An evaluation of educational research published in journals. Rapport d'un comité sur l'évaluation de la recherche, American Educational Research Association, (AERA), cité dans Hall, Ward et Comer (1988, p. 182).
- WARD, A.W., HALL, B.W. & SCHRAMM, C.F. (1975). Evaluation of published educational research: A national survey, American Educational Research Journal, 12, 109-128.
- WHEELER, D.N. (1973) Evaluation of educational research, Man, Society and Technology, 32, 297-299.

BOUTIN, Gérald  
 Université du Québec   Montréal

## LA FORMATION DES CHERCHEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La recherche en sciences de l'éducation a fait l'objet de nombreuses publications au cours des deux dernières décennies. Presque tous ces écrits mettent l'accent sur la nécessité d'améliorer la formation des enseignants en ce qui regarde notamment les stratégies de recherche. Très peu d'auteurs cependant, à ma connaissance, se préoccupent des modalités possibles de formation. Tout se passe un peu comme si le fait de détenir un diplôme en sciences de l'éducation ou dans une discipline connexe constituait une préparation suffisante à la poursuite d'une entreprise de recherche dans le domaine. Il résulte de cette situation un malaise dont les formateurs de chercheurs sont de plus en plus conscients et soucieux d'y remédier.

Bref, la question de la formation de nouveaux chercheurs aussi bien que celle de la formation continue des chercheurs d j à exercice devrait prendre de plus en plus corps dans le discours pédagogique actuel. Sans prétendre apporter de solutions miraculeuses à ce problème éminemment complexe, j'aimerais développer ici quelques pistes de réflexion concernant le concept même de recherche en sciences de l'éducation, la situation des futurs chercheurs dans ce domaine et enfin, quelques voies de solutions ou, si vous préférez, quelques suggestions.

### 1. LE CONCEPT DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Il ne s'agira ici que d'un bref rappel pour ceux d'entre vous qui sont d j à courant de cette problématique. Le mot "recherche" peut prendre diverses significations. Il a d'abord une signification que je qualifierais de "classique": il s'agit d'une démarche scientifique visant la production de connaissances qui aboutit à des théorisations, à une interprétation de certains aspects du réel. Mais le mot recherche a également un autre sens: il peut désigner une pratique, une "théorie pratique" selon le mot de Durkheim: il s'agit alors de la recherche des solutions les plus convenables, les plus efficaces pour résoudre un problème donné. "Etre en recherche" c'est alors prendre une certaine distance par rapport à sa pratique, sans pour autant nier cette dernière. On parle également aujourd'hui de recherche-action et de recherche appliquée.

Ces différentes significations que l'on donne au concept de recherche en sciences de l'éducation ne simplifient pas notre compréhension de la démarche de formation. Doit-on préparer les futurs chercheurs selon la première ou la deuxième optique? Plusieurs auteurs, dont Ouellet (1989), sont portés à croire que les deux approches se complètent plutôt qu'elles ne s'excluent l'une l'autre. Pourtant, le modèle le plus souvent mis de l'avant et préconisé par les organismes subventionnaires s'inspire nettement de la première approche. Cette dernière, comme on le sait, s'inspire encore largement du schéma proposé par Claude Bernard, dont beaucoup de scientifiques, comme le souligne Polanyi (1962) se sont depuis longtemps écartés.

Pourtant la tradition de recherche en sciences de l'éducation est beaucoup plus riche qu'on le croit en général; elle va, selon Soltis (1984), de l'empirisme logique aux théories interprétatives et critiques. Cet éventail d'approches et de méthodologies est heureusement pris en compte par un certain nombre de chercheurs et de formateurs de chercheurs. Ces derniers se préoccupent d'initier leurs étudiants à ces modèles nouveaux ou différents.   cet égard, il est intéressant de rappeler que la confrontation entre les approches quantitatives et qualitatives a généré une série de travaux tout à fait pertinents.   titre d'exemple, je citerai ceux de Jackson (1980), ceux de Slavin (1984) qui suggèrent le recours à des approches de méta-analyse, ainsi que ceux de Price et de Barrell (1980) qui préconisent un rapprochement entre l'approche expérientielle et l'approche quantitative.

Quoiqu'il en soit, ces nouveaux paradigmes de recherche sont encore trop souvent ignorés des formateurs de chercheurs aussi bien que des responsables des politiques d'analyse et de soutien   la recherche. Nous reviendrons sur ce point lors des suggestions concernant les modèles de formation.

## 2. LA FORMATION ACTUELLE: SES CARACTÉRISTIQUES:

### 2.1 Un modèle unique: l'objectivité obligée

Selon le modèle le plus courant, le chercheur doit se doter d'instruments rigoureusement validés et utiliser le milieu scolaire ou para-scolaire comme champ d'étude ou encore reproduire des situations en laboratoire. Le mythe de l'objectivité absolue se camoufle souvent sous le refus d'associer le praticien à la démarche scientifique. Oury parlait déjà en 1968 de "psycho-pompage" pour dénoncer une certaine exploitation des praticiens par les chercheurs aussi bien que par les apprentis chercheurs à leur seul profit: thèses, mémoires ou rapports de recherche.

Cette façon de faire est également dénoncée par Pagès (1968) et Ferry (1983), surtout en ce qui a trait à la "prétendue" objectivité qui ne serait le lot que du seul chercheur. Les propos de Pagès sont si actuels que je ne résiste pas à l'envie de vous les livrer comme tels:

On ne peut qu'être frappé de voir à quel point l'activité de recherche s'entoure d'interdictions. Elle s'exerce dans une véritable atmosphère de tabou. Le chercheur doit ne pas se laisser influencer par ses sentiments propres, ne pas les exprimer quand il en éprouve pour ne pas influencer les sujets de sa recherche, ne pas s'associer aux fins propres des groupes avec lesquels il travaille... en fin de compte ne pas entrer en relation, ni avec les autres, ni avec lui-même.

La pondérance du modèle classique ou bernardien a fini par éloigner les sciences de l'éducation de la pratique et les chercheurs des praticiens. Fort heureusement, diverses tentatives ont été poursuivies au cours des dernières années afin d'aménager des passerelles entre les chercheurs universitaires et le milieu scolaire. À cette enseigne, il faut citer la mise sur pied d'une formation en recherche-action à l'Université du Québec à Montréal, le programme D.I.R.P.E., et dans quelques autres universités. Ces démarches devraient contribuer à modifier la conception que l'on se fait encore trop souvent de la recherche en sciences de l'éducation.

Ainsi, le futur chercheur se sentira davantage concerné. Il sera sans doute moins porté à situer le processus de recherche en dehors de lui-même, de son désir de connaître et de son besoin d'épanouissement personnel.

### 2.2 Les contextes de la formation à la recherche en sciences de l'éducation

La formation à la recherche, au Québec du moins, se déroule dans le contexte des départements des sciences de l'éducation ou de psycho-pédagogie et, dans une moindre mesure, dans ceux de psychologie ainsi que dans quelques centres dits d'"excellence" rattachés aux universités. D'autres instances avaient cependant également pour mission de former des chercheurs dans ce domaine: l'Institut de recherche pédagogique (IRP), de même que l'Institut national de recherche scientifique-section éducation (INRS-Éducation).

Ces dernières institutions, comme vous le savez, ont disparu et, à toutes fins utiles, le futur chercheur doit, de façon générale, poursuivre sa formation dans le contexte universitaire. Une question se pose alors: comment les facultés, les départements de sciences de l'éducation, s'acquittent-ils de leur tâche de formation? Pour certains, un petit nombre, il faut le reconnaître, tout se passe comme dans le meilleur des mondes possible d'autres, dont je suis, s'interrogent.

Au cours des deux dernières décennies, les universités québécoises ont mis sur pied de nombreux programmes de formation des maîtres. Il s'agissait de consolider les activités d'enseignement de 1er cycle. Cette situation explique en grande partie la remarque de la Commission d'études sur les universités qui notait en 1979, "un sous-développement relatif des études de 2e et de 3e cycles et de la recherche". Depuis ce temps, de nombreux progrès sont à noter: augmentation des subventions à la recherche, création d'un doctorat inter-constituantes et développement considérable des études de 2e cycle en sciences de l'éducation, etc.

Pourtant, dans ce contexte de fierté bien légitime, j'aimerais attirer votre attention sur un certain nombre de critiques que vous avez sans doute, comme moi, entendues à plusieurs reprises:

a) La formation méthodologique est lacunaire au 1er cycle:

La plupart du temps, cette formation se résume à un cours de méthodologie dans lequel le professeur se voit forcé de répéter, dans les grandes lignes, ce qui a déjà été vu au niveau collégial. Si on ajoute à cela les exigences pour le moins "élastiques" de certains enseignants en ce qui regarde la formulation des sujets et la présentation des travaux, il faut bien reconnaître que la formation du premier cycle à cet égard laisse à désirer. Or, nous sommes tous d'accord, je pense, qu'une bonne base sur le plan de la méthodologie permet à l'étudiant d'affronter dans de meilleures conditions les études de 2e cycle. Les professeurs des 1er et 2e cycles devraient, me semble-t-il, travailler davantage en concertation avec les "méthodologues" qui, comme chercheurs, ont développé des habiletés dans ce domaine.

b) L'encadrement des étudiants est trop souvent insuffisant:

Plusieurs étudiants de 2e et 3e cycles se plaignent des conditions d'encadrement et de supervision. Certains d'entre eux ne réussissent que difficilement à "dénicher" un directeur de mémoire ou de thèse. Cette situation s'explique par plusieurs facteurs qu'il serait intéressant d'analyser. Sait-on, par exemple, que dans certaines universités, la supervision de travaux de 2e et 3e cycles représente une tâche non rémunérée, qu'elle est laissée à la bonne volonté des professeurs qui veulent bien s'y consacrer, pendant que certains collègues s'en tiennent à la "production" de leurs propres travaux? Les modalités d'encadrement et de supervision devraient faire l'objet d'une plus grande attention. Ces tâches sont complexes et conditionnent pour une bonne part le développement des études supérieures.

c) Le manque de connaissances du milieu scolaire de la part des futurs chercheurs:

On souligne souvent l'écart entre les lieux de formation et le milieu scolaire. Cette critique concerne surtout les jeunes chercheurs dont l'expérience d'enseignement est limitée. Il serait sans doute utile de combler cette lacune par des stages qui permettraient à cette clientèle de mieux cerner la réalité scolaire et parascolaire, de mieux circonscrire leur sujet et de lui assurer des assises plus solides. Là encore, la question d'une plus grande coopération université-milieu reste posée.

d) La disparité des critères d'accès des étudiants du 1er cycle aux études supérieures en sciences de l'éducation.

Les exigences dans ce domaine varient d'une université à l'autre. Dans certains cas, une inscription sur dossier suffit, dans d'autres, l'étudiant doit suivre un processus long et complexe: examen, entrevue, présentation d'un plan de recherche, et fournir la preuve d'une expérience d'enseignement de deux ans. La loi de l'offre et de la demande jouant, ici comme ailleurs, ces disparités créent un climat de compétition inutile, voire dommageable. Ne pourrait-on pas en arriver à un consensus entre les universités et faciliter aux étudiants qui en ont les capacités l'accès aux études de 2e cycle?

e) La situation économique des étudiants de 2e et de 3e cycles:

Il s'avère extrêmement difficile pour les étudiants inscrits à des programmes d'études supérieures de poursuivre leurs travaux de recherche dans des conditions économiques satisfaisantes. Les organismes subventionnaires prévoient un soutien, à mon avis, encore insuffisant. Ainsi, nous connaissons tous des étudiants littéralement écartelés entre plusieurs petits "boulots" pour survivre. Il ne faut pas alors s'étonner de la lenteur du rythme de leurs travaux.

Cette situation représente, du reste, un véritable cauchemar pour les responsables de projets de recherche qui n'arrivent pas à retenir les services d'assistants de qualité; il leur faut souvent renouveler leur personnel chaque année, faute de moyens financiers.

Et ce ne sont là que quelques-unes des limites concernant les conditions de la formation de futurs chercheurs. Sans doute faudrait-il parler également de la formation continue des chercheurs. On n'est pas formé à la recherche une fois pour toutes et pourtant la formation continue n'a pas tellement fait l'objet d'attention, du moins dans notre contexte. Nadeau (1987), pour sa part, parle d'ateliers "ambulants" portant soit sur la préparation de demandes de subvention, soit sur la préparation d'articles scientifiques et les qualifie d'interventions "cosmétiques". Il souligne l'importance d'assurer aux chercheurs un plan de perfectionnement à court, moyen ou long termes.

Toutes ces questions devraient préoccuper le formateur de chercheurs. Il y a là un champ d'études éminemment actuel: comment former les futurs chercheurs? Quels objectifs poursuit-on? Selon quels postulats ou a priori?

### 3. QUELQUES VOIES DE SOLUTION

Ce tableau paraîtra sans doute pessimiste aux yeux de certains. Il n'en demeure pas moins que l'urgence d'un train de modifications, pour ne pas dire de réformes, se fait sentir depuis longtemps. Déjà, en 1979, la Commission d'étude sur les universités agitait le grelot en soulignant que "la situation actuelle de la recherche en éducation à l'université n'est pas ce qu'elle devrait être" (p.52).

Certes, la recherche en sciences de l'éducation a fait des progrès incontestables: augmentation des crédits, du nombre de diplômés de 2e et de 3e cycles, création d'unités de recherche, etc. Mais qu'avons-nous fait concernant la formation de nouveaux chercheurs ou celle des chercheurs désirant une formation continue? Peu de choses, il faut bien le reconnaître, et la réflexion aussi bien que l'intervention dans ce domaine n'ont pas progressé suffisamment au cours des dernières décennies.

#### 3.1 Quelques recommandations générales

Certaines des recommandations que nous faisons à l'instar de plusieurs collègues, dont Amegan (1979), il y a une dizaine d'années, sont-elles encore d'actualité? Je vous laisse le soin d'en juger.

- Fournir un support financier substantiel au développement des études supérieures, notamment dans le domaine des sciences de l'éducation;
- Augmenter dans les plus brefs délais, le ratio professeurs plein temps vs chargés de cours;
- Mettre à la disposition des jeunes chercheurs des budgets réalistes de démarrage;
- Permettre aux étudiants de 1er cycle de s'initier à la recherche de même qu'aux enseignants en exercice de participer à la recherche sous forme de perfectionnement;
- Ne pas limiter l'initiation à la recherche à un seul cours de méthodologie, mais que cette préoccupation soit présente dans toutes les activités du programme;
- Permettre aux enseignants en perfectionnement de participer à des programmes de recherche qui collent à leur quotidien, projets dûment supervisés par l'université et crédibles dans leur cursus de formation continue.

Certaines de ces recommandations sont en voie de réalisation quoiqu'à une échelle encore réduite. Je pense ici, par exemple, au programme pour l'établissement de nouveaux chercheurs du FCAR. Cette formule devra cependant être rodée et tenir davantage compte des caractéristiques propres au domaine des sciences de l'éducation. Les critères d'"excellence" ne peuvent être établis en passant sous silence le fait que les apprentis-chercheurs dans ce domaine sont souvent des étudiants adultes en formation continue, que la tradition de recherche est encore récente en sciences de l'éducation et enfin, qu'une attention particulière de la part des experts à la relation théorie et expérience est essentielle si l'on veut que ce programme porte des fruits.

Au-delà de toutes les suggestions et recommandations touchant les infrastructures et la logistique de la recherche, il existe une problématique fondamentale qui sert d'appui à tout le reste, celle

des composantes de la formation à la recherche. Cette dernière, c'est un truisme, vaut ce que valent ceux qui la pratiquent. On aura beau déployer des efforts d'investissement, de soutien de tout ordre, les résultats seront toujours décevants, si la qualité des ressources humaines est négligée ou ignorée.

### 3.2 Vers une approche intégrée de la formation des chercheurs

L'idée d'un modèle unique de formation est dépassée. Comme je le soulignais au début, de nouveaux paradigmes se sont développés au cours des dernières années notamment. Ces nouvelles approches mettent l'accent sur la dimension personnelle ainsi que sur celle des savoirs et des compétences.

Certes, la dimension des compétences n'est pas à négliger. L'AREA (American Educational Research Association), comme le rapportent Guthrie et Fillos (1980), a produit une liste de vingt-cinq compétences comprenant autant les capacités que les connaissances. Ces compétences s'articulent autour des points suivants:

- Connaissance du domaine de l'éducation. Il importe que le chercheur possède une culture de base dans les domaines connexes aux sciences de l'éducation: psychologie de l'apprentissage, psychologie génétique.
- Formation générale: Le chercheur doit posséder des habiletés de base: raisonnement logique, inductif et déductif, résolution de problème; en somme une bonne connaissance de la démarche scientifique.
- Connaissance des sources documentaires en éducation: Le futur chercheur doit être au courant des principales sources documentaires en éducation: ERIC. DISSERTATION ABSTRACTS et autres.
- Connaissance des principaux instruments de communication: habiletés dans le domaine de la communication orale et écrite, langage informatique, etc.

À ces compétences d'ordre cognitif, Guthrie et Fillos ajoutent la capacité, pour le chercheur, de travailler en équipe et de respecter une éthique de base en ce qui regarde les données ainsi que la démarche auprès des clientèles visées. Ces auteurs rappellent que les cours ou les séminaires ne sauraient suffire: il faut leur joindre l'expérience supervisée par des chercheurs chevronnés.

Au-delà de cette dimension technique, il existe une dimension personnelle dans le domaine de la formation à la recherche. De nouveaux paradigmes ont vu le jour dans le domaine de la recherche qui accordent au chercheur une plus large place. Moustakas (1981), entre autres, a mis l'accent sur cette dimension importante. Selon cette approche, le chercheur comme personne est profondément impliqué à toutes les phases du projet, "avec les sujets qu'il étudie, avec lui-même et avec tous ceux qui peuvent être concernés par les résultats de sa démarche". Cette conception s'inspire de la pensée phénoménologique qui soutient que le comportement humain ne peut être compris qu'en référence au champ perceptuel de la personne qui agit.

Cette réhabilitation de la personne, j'allais dire de la subjectivité, dans le domaine de la recherche ne saurait laisser le formateur de chercheurs indifférent. Il me paraît essentiel que les étudiants soient informés des débats concernant les fondements de la recherche dans le domaine des sciences humaines. Comment pourrait-on éviter cette interrogation de fond? La formation à la recherche doit sortir de son carcan, de ses ornières. Mills (1967) déplorait déjà le fait que "cette formation est souvent prisonnière d'une sorte de bureaucratisation (instituts clos, allégeance à des patrons autoritaires, fétichisme méthodologique) qui oriente cette formation et aliène une grande part de la recherche".

Comment pourrait-on prétendre à la totale objectivité alors que comme chercheurs, nous choisissons et conceptualisons nos problèmes et planifions nos méthodes et même généralisons nos résultats? Le plus que nous puissions faire c'est de déterminer les limites de notre subjectivité. Polanyi (1966), avait raison d'insister sur la nécessité de tenir compte des éléments subjectifs dans le processus de recherche. Au fait, la question des fondements subjectifs de la recherche n'est pas un

nouveau sujet. La seule nouveauté c'est que depuis le début des années '80, notamment, on ne peut plus faire l'économie de se renseigner sur l'apport de la phénoménologie et de l'ethnologie au domaine des sciences de l'éducation et d'être en mesure sinon d'appliquer, du moins, de comprendre cette approche.

Dans le concret, la peur de manquer d'objectivité peut conduire certains étudiants à se dissimuler sous les références, à se noyer littéralement dans le flot de la documentation. Comme on le dit, "Ils n'arrivent pas à démarrer, à renverser le sablier!" Ne vaudrait-il pas mieux inviter ces étudiants à se faire confiance et à dédramatiser l'apparent dilemme objectivité-subjectivité?

Enfin, au lieu de procéder par opposition, recherche qualitative d'un côté et recherche quantitative de l'autre, il conviendrait plutôt de prêter attention aux caractéristiques du problème étudié. L'un des plus grands mythes des sciences humaines consiste à croire que tous les problèmes peuvent être résolus en faisant appel aux seules approches docimologiques et quantitatives. C'est oublier, entre autres, la complexité de l'entreprise de recherche elle-même qui nécessite notamment une approche de la formation des chercheurs comportant une dimension à la fois personnelle, technique et sociale.

Pour conclure, tout en étant fort conscient d'avoir à peine survolé quelques aspects d'une problématique fort complexe, je me permettrai de citer les propos de Voyer (1987) qui, après avoir dressé un tableau plutôt sombre de l'état actuel de la formation à la recherche dans les universités québécoises, déclare:

Si la précarité de la formation à la recherche universitaire est explicable, elle n'est pas pour autant justifiable et le temps est sans doute venu de tenter d'actualiser les prétentions de nos programmes d'études supérieures au plan de la formation à la recherche (p. 186).

À mon sens, cette actualisation commence à se faire jour ou, du moins, elle s'amorce.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMEGAN, S., BOUTIN, G., ROY, R.C., SPERISEN, J., GAGNON, R., (1979), Analyse critique du rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignements, Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, 21 pages.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, (1979), Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Rapport, Gouvernement du Québec, 52-64.
- FERRY, G., (1983), Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris: Dunod.
- GUTHRIE, J.T. et FILLOS, R.M. (1980), "The researcher in the school system", The Reading Teacher, XXXIII, 8, mai.
- JACKSON, G.B. (1980), "Methods for integrative reviews", Review of Educational Research, 50, 438-460.
- MILLS, C.W. (1967), L'imagination sociologique, Paris: Maspéro.
- MOUSTAKAS, C. (1981), "Heuristic research", dans P. Reason et J. Rowan (Eds), Human Inquiry: A sourcebook of new paradigm research, New-York: John Wiley and sons, 207-217.

- NADEAU, G. (1987), "Les préalables à la formation à la recherche et par la recherche en sciences de l'éducation", Actes du 1er Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, Québec, Canada, 13-14-15 mai, 188-193.
- OUELLET, A. (1989), Guide holistique et pratique pour un projet de recherche autonome, Gaétan Morin, (à paraître, automne 1989).
- PAGES, M. (1968), La vie affective des groupes, Paris: Dunod.
- POLANYI, M. (1966), The tacit dimension, New-York: Doubleday.
- POLANYI, M. (1962), Personal knowledge: Toward a post-critical philosophy, Chicago: University of Chicago Press.
- PRICE, D. et BARRELL, J. (1980), "An experiential approach with quantitative methods: A research paradigm", Journal of Humanistic Psychology, XX, 3, 75-95.
- SLAVIN, R.E. (1984), "Meta-Analysis in Education: How has it been used?", Education Research, XIII, 8, 6-15.
- SOLTIS, J.F. (1984), "On the nature of educational research", Educational Researcher, XIII, 10, 5-10.
- VOYER, J.P. (1987), "Les études supérieures et la formation à la recherche", Actes du 1er Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Québec, Canada, 13-14-15 mai, 188-193.

CHÉRIANES THÈMES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

À lire : tous ces articles, on devine certaines frustrations face à la recherche en sciences de l'éducation, mais surtout, je crois, l'immense désir de la rationaliser afin de constituer ce champ nouveau qui sera encore les sciences de l'éducation à l'intérieur des sciences humaines. Ce qui me semble revenir comme un leitmotiv, c'est ce désir à la fois de s'inspirer de l'absorption de la salle de classe et d'assurer le transfert des résultats de la recherche dans la pratique éducative. En ce sens, le prochain défi que la recherche en sciences de l'éducation pourra avoir à relever, maintenant qu'elle est en voie d'acquiescer sa légitimité, sera sans doute celui d'explorer son efficacité réelle auprès des enseignants.

(1) En tant que responsable de ce colloque, je tiens à remercier le comité de lecture qui m'a soutenu aux plans de la sélection des communications et de la révision des textes pour fins de publication. Ce comité réunissait notamment Marie-Lise Hémond et Marie-Louise LeFebvre, de même que mon cher Gérard Beaulieu.

N.B. Le générique masculin a été utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

## **QUELQUES THÈMES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION**

SAVOIE-ZAJC, Lorraine  
 Université du Québec à Hull

## LA RECHERCHE QUALITATIVE EN ÉDUCATION: UN MODÈLE MÉTHODOLOGIQUE

### 1. INTRODUCTION

Réagissant à un type de recherche jugée rigide, dysfonctionnelle et réductionniste lorsqu'il s'agit de comprendre un phénomène où les interactions entre individus sont omniprésentes, les sociologues Glaser et Strauss ont proposé une méthodologie de recherche davantage qualitative reposant sur une approche inductive en remplacement du modèle traditionnel hypothético-déductif. Ils ont nommé leur démarche méthodologique, ainsi que la théorie résultante, la "grounded theory" (Glaser et Strauss, 1967), terme traduit par "théorie enracinée" (Huberman, 1981). Leur modèle méthodologique emprunte à l'ethnographie et à l'anthropologie, cette approche où le design de la recherche émerge en fonction de la compétence croissante du chercheur par rapport à sa problématique de recherche et où la théorie résultante est tirée de la réalité étudiée.

Guba et Lincoln (1981), Lincoln et Guba (1985) ont repris ce construit méthodologique, en ont formalisé les postulats, ont opérationnalisé davantage la démarche et justifié le caractère approprié de la théorie enracinée pour une application en éducation.

Les présents propos vont consister à rappeler brièvement les postulats d'une recherche inductive et qualitative. Une adaptation du modèle méthodologique proposé par Lincoln et Guba (1985) sera ensuite discutée. Nous nous porterons enfin à la défense de cette méthodologie de la recherche en soulignant son caractère approprié pour des recherches en éducation.

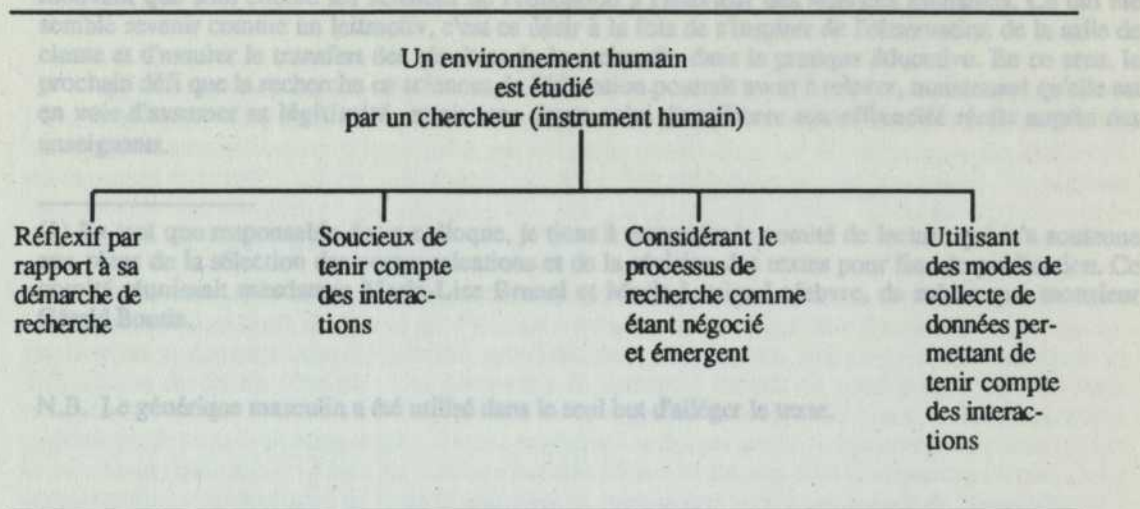
### 2. LES POSTULATS DE LA "THÉORIE ENRACINÉE" COMME MODÈLE MÉTHODOLOGIQUE D'UNE RECHERCHE INDUCTIVE QUALITATIVE.

Lincoln et Guba (1985) dans la foulée de Glaser et Strauss (1967), considèrent le chercheur comme étant un être subjectif et biaisé par rapport à sa recherche. Cet être est cependant curieux de découvrir les multiples facettes de la réalité qu'il cherche à étudier et à comprendre plus en profondeur. Il devient ainsi de plus en plus compétent face à ce qu'il apprend au site de la recherche et cette compétence grandissante lui fait prendre des décisions orientant l'évolution de la recherche: accroissement de l'échantillonnage de répondants, élargissement des unités de collecte de données, recherche de la polarité pour vérifier l'envergure des catégories d'analyse émergentes et des premières interprétations.

La finalité de cette approche à la recherche sera de comprendre une réalité complexe, socialement construite par ses acteurs. Le chercheur devra donc utiliser des modes de collecte de données lui permettant de tenir compte des interactions entre les répondants de la recherche, les répondants et le chercheur, les répondants et le processus de recherche.

Le tableau I fait la synthèse des postulats de la recherche inductive qualitative.

Tableau I  
Postulats de la recherche inductive qualitative.

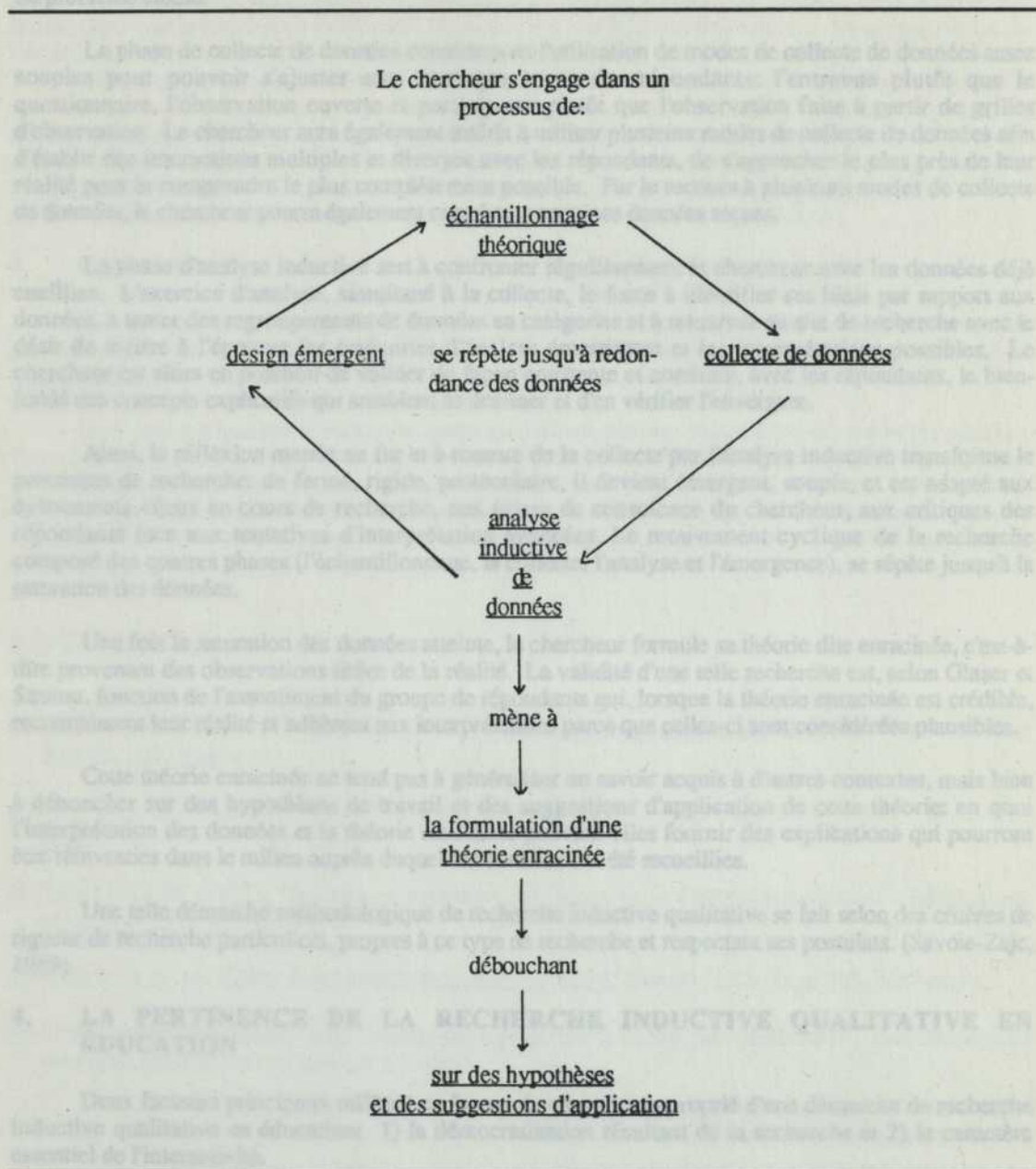


### 3. UN MODÈLE MÉTHODOLOGIQUE DE RECHERCHE INDUCTIVE QUALITATIVE

Les postulats identifiés précédemment soutiennent le développement d'une démarche méthodologique qui sera ouverte, flexible, laissant au chercheur toute latitude pour des réaménagements, réajustements au fur et à mesure du déroulement de la recherche. Ainsi, l'injection de l'évolution des connaissances du chercheur par rapport à l'objet de recherche ne sera possible que dans une démarche où les phases de collecte et d'analyse des données ne sont plus successives dans le temps, mais simultanées. Le chercheur est ainsi en état constant de réfléchir sur ses données et en position d'agir sur l'orientation de leur collecte par l'élargissement de l'échantillonnage des répondants, par exemple.

Le tableau II schématise la démarche méthodologique proposée.

Tableau II  
Un modèle de recherche inductive qualitative  
Adaptation de Lincoln et Guba (1985)



Le chercheur s'engage dans un cycle comportant quatre phases: 1) l'échantillonnage théorique, 2) la collecte de données, 3) l'analyse inductive des données, 4) assurant un design émergent à la recherche. Ce cycle se répète jusqu'à redondance et saturation des données, c'est-à-dire le niveau jusqu'auquel le chercheur juge qu'il n'apprend plus rien de nouveau, que ses catégories d'analyse sont saturées.

L'échantillonnage théorique réfère au processus d'échantillonnage basé, non pas sur un modèle statistique, mais bien sur un choix conscient et volontaire par le chercheur des répondants. C'est leur compétence perçue pertinente en regard de la problématique de recherche qui décidera le chercheur à

inviter des répondants possibles à participer à la collecte de données. Plus la recherche avance, plus le chercheur peut sentir le besoin d'ouvrir cet échantillonnage, d'intégrer de nouveaux répondants possédant une compétence de plus en plus spécifique. C'est donc la collecte quotidienne de données qui guide le chercheur dans son choix de nouveaux répondants, permettant ainsi d'envisager des facettes différentes du problème étudié.

La phase de collecte de données consistera en l'utilisation de modes de collecte de données assez souples pour pouvoir s'ajuster aux messages reçus des répondants: l'entrevue plutôt que le questionnaire, l'observation ouverte et participante plutôt que l'observation faite à partir de grilles d'observation. Le chercheur aura également intérêt à utiliser plusieurs modes de collecte de données afin d'établir des interactions multiples et diverses avec les répondants, de s'approcher le plus près de leur réalité pour la comprendre le plus complètement possible. Par le recours à plusieurs modes de collecte de données, le chercheur pourra également corroborer certaines données reçues.

La phase d'analyse inductive sert à confronter régulièrement le chercheur avec les données déjà cueillies. L'exercice d'analyse, simultané à la collecte, le force à identifier ses biais par rapport aux données, à tenter des regroupements de données en catégories et à retourner au site de recherche avec le désir de mettre à l'épreuve les catégories d'analyse émergentes et les interprétations possibles. Le chercheur est alors en position de valider de façon constante et continue, avec les répondants, le bien-fondé des concepts explicatifs qui semblent se dessiner et d'en vérifier l'envergure.

Ainsi, la réflexion menée au fur et à mesure de la collecte par l'analyse inductive transforme le processus de recherche: de fermé, rigide, protocolaire, il devient émergent, souple, et est adapté aux événements vécus en cours de recherche, aux prises de conscience du chercheur, aux critiques des répondants face aux tentatives d'interprétation avancées. Le mouvement cyclique de la recherche composé des quatre phases (l'échantillonnage, la collecte, l'analyse et l'émergence), se répète jusqu'à la saturation des données.

Une fois la saturation des données atteinte, le chercheur formule sa théorie dite enracinée, c'est-à-dire provenant des observations tirées de la réalité. La validité d'une telle recherche est, selon Glaser et Strauss, fonction de l'assentiment du groupe de répondants qui, lorsque la théorie enracinée est crédible, reconnaissent leur réalité et adhèrent aux interprétations parce que celles-ci sont considérées plausibles.

Cette théorie enracinée ne tend pas à généraliser un savoir acquis à d'autres contextes, mais bien à déboucher sur des hypothèses de travail et des suggestions d'application de cette théorie: en quoi l'interprétation des données et la théorie résultante peuvent-elles fournir des explications qui pourront être réinvesties dans le milieu auprès duquel les données ont été recueillies.

Une telle démarche méthodologique de recherche inductive qualitative se fait selon des critères de rigueur de recherche particuliers, propres à ce type de recherche et respectant ses postulats. (Savoie-Zajc, 1989).

#### 4. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE INDUCTIVE QUALITATIVE EN ÉDUCATION

Deux facteurs principaux militent en faveur du caractère approprié d'une démarche de recherche inductive qualitative en éducation: 1) la démocratisation résultant de la recherche et 2) le caractère essentiel de l'interactivité.

Une démarche de recherche inductive qualitative telle que décrite par le modèle du tableau II débouche sur une théorie enracinée qui, par définition, se moule sur la réalité des répondants et est formulée dans des termes qui leur sont familiers. Une telle démarche constitue donc un signe de démocratisation de l'activité même de la recherche qui se veut par et pour les répondants. Une recherche sera d'ailleurs jugée valide et crédible seulement si les gens qui y ont donné naissance s'y reconnaissent. L'activité de la recherche est par conséquent légitimée du fait de sa pertinence et de son accessibilité. On se plaint trop souvent en éducation du manque de lien entre l'activité de la salle de classe et les recherches isolées des pratiques quotidiennes. Le type de recherche proposé par une démarche inductive qualitative se situe au coeur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre celle-ci pour

ensuite agir sur elle. C'est une démarche de recherche qui poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire que l'on vise à déboucher sur des applications pratiques de la théorie formulée.

Le deuxième facteur légitimant la pertinence de la recherche inductive qualitative en éducation repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir, de pouvoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. La nature même de l'éducation est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. L'éducateur est cette personne qui réussit à établir des liens significatifs et réciproques avec l'apprenant. Comment peut-on alors étudier une réalité incluant ce processus enseignement/apprentissage autrement qu'en conservant l'interaction qui est son essence même. La démarche souple et émergente de la recherche inductive qualitative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche.

## 5. CONCLUSION

Ces quelques propos ont tenté d'identifier les postulats sur lesquels repose la recherche inductive qualitative, d'en présenter une démarche méthodologique et de justifier la place et la pertinence de ce type de recherche en éducation.

On a souvent qualifié la recherche qualitative d'exploratoire, d'utile à brosse de larges tableaux d'environnements peu étudiés. Glaser et Strauss ont tenté de faire éclater ce préjugé en développant une méthodologie de recherche selon un mode inductif menant à la formulation d'une théorie extraite de la réalité et vue comme étant en constante amélioration et raffinement. La vision du monde que l'on maintient alors n'est plus d'arriver à une connaissance définitive et morcelée mais bien évolutive et globale.

## RÉFÉRENCES

- GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1967), Discovery of grounded theory, New York: Aldine Pub.Co., 271 pages.
- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y.S. (1981), Effective evaluation, San-Francisco: Jossey - Bass, 423 pages.
- HUBERMAN, M. (1981), "Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative", Education et recherche, III,3, pp.233-249.
- LINCOLN, Y.S. et GUBA, E.G.(1985), Naturalistic inquiry, Beverly Hills: Sage Pub., 450 pages.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1989), "Les critères de rigueur de la recherche qualitative", communication présentée au SOREAT, Rouyn, 7-8 avril.

LEFEBVRE, Marie-Louise et  
 RUIMY-VAN DROMME, Huguette  
 Université du Québec à Montréal

## GRANDEUR ET MISERE DE LA RECHERCHE EN MILIEU PLURIETHNIQUE: LE PROBLÈME DES DÉFINITIONS

L'arrivée massive des enfants de groupes ethniques minoritaires dans le système scolaire francophone à l'automne suivant la promulgation de la loi 101 a certes transformé le visage des classes montréalaises et instauré une nouvelle dynamique, d'abord au primaire, puis dans tous les niveaux du cursus scolaire. Elle a en partie déstabilisé un corps professoral qui se sentait, sinon menacé, du moins démuni devant une clientèle dont la pluralité remettait en question les certitudes les mieux établies. Elle a mis en évidence un phénomène hérité des politiques géo-stratégiques et des disparités économiques entre les divers Etats du monde: les migrations internationales. Elle a exacerbé des contradictions que vivait déjà le milieu scolaire face à des préoccupations de démocratisation et d'égalité des chances (on pense ici aux milieux socio-économiquement faibles, au devenir scolaire des filles, à l'intégration des enfants handicapés, etc.). Mais elle a eu un avantage indéniable: celui de faire reconnaître la nécessité, pour ne pas dire l'urgence, de tout un corpus de recherche qui, malgré ses travaux, n'avait pas réussi à établir l'importance de sa contribution: "les études ethniques".

Au cours des cinq dernières années, une conjoncture politique et sociale favorable a permis un développement réel de ce champ d'études. Il se lit dans la croissance d'organismes tels l'IQRC, le nombre et la qualité des projets mis sur pied par les communautés culturelles, la multiplication des colloques et conférences, la reconnaissance internationale de certains chercheurs et de leurs équipes (comme le CRIE à Sherbrooke) ou la prise de conscience, par des instances scolaires et universitaires, de l'importance d'un réajustement de leur problématique. Cependant, ce phénomène doit être relativisé, puisqu'il n'est peut-être qu'une mode, un engouement passager dû aux pressions du milieu telles que reflétées par nos médias.

L'absence d'un courant cohérent d'analyse des questions ethniques, les difficultés à établir (malgré beaucoup de bonne volonté) la coordination et l'évaluation des projets de toutes sortes et le peu d'intérêt manifesté historiquement pour les études abordant cette problématique ne sont qu'indices renforçant malheureusement cette hypothèse. Or, cette relative ignorance des phénomènes reliés à l'immigration, dans un pays où les nations indigènes sont pourtant minoritaires face à deux peuples dits fondateurs dont les origines de colons remontent à moins d'un demi-siècle, semble tout à fait paradoxale et on peut s'étonner, avec Cadwell (1983), de ne pas trouver, ni au Canada ni au Québec, de véritable tradition intellectuelle délimitant un champ d'étude avec sa problématique et son instrumentation spécifiques, propres à encadrer les recherches dans nos sociétés urbaines en pleine mutation. Ce vide théorique, Cadwell l'attribue au peu d'intérêt manifesté collectivement pour le domaine par les universités, en particulier en milieu francophone, depuis cinquante ans.

Faisant le bilan de quelques trois cents productions ayant trait aux études ethniques publiées avant 1980, il identifie une variété de recherches que l'on pourrait grouper sommairement en deux tendances, en les classant selon leur commanditaire. D'une part, celles que Laferrière (1983) nommait comme contribution des groupes minoritaires eux-mêmes: réalisées par des chercheurs indépendants, elles abordent des thèmes liés à l'adaptation et à l'intégration des immigrants sous forme de monographies, d'études historiques, de travaux descriptifs d'une ethnie particulière (cf. les travaux de Dejean, Ramirez, etc.). Malgré leur intérêt certain, leur particularisme ne rend compte que d'une partie des phénomènes. D'autre part, celles initiées par des organismes gouvernementaux: elles répondent alors aux préoccupations de ministères spécifiques et abordent des thèmes tels la démographie des non-francophones, les choix linguistiques, la participation au travail et à la vie économique des immigrants. Cependant, si elles ont enrichi nos connaissances sur ces sujets, leur liaison étroite à des intérêts nationaux a délimité de façon certaine leur champ d'intervention et orienté leurs hypothèses de travail, empêchant un débat fondamental critique des orientations théoriques et méthodologiques de la recherche au Québec. À l'instar de la guerre, qui est chose trop sérieuse pour être confiée à des militaires, Cadwell rapporte que, dans un article sur la liberté et l'indépendance des intellectuels, Falardeau écrivait, en 1953, que "les enquêtes sur les minorités ethniques sont en dehors du ressort des chercheurs

gouvernementaux" et il rappelle ces lignes, en appel à l'engagement des chercheurs universitaires dans le domaine des études ethniques:

...les recherches sur les groupes ethniques et sur les relations interethniques doivent, pour être adéquates, pénétrer jusqu'à des profondeurs telles de la vie collective et individuelle qu'aucun gouvernement n'a qualité pour s'y adonner.  
(cité par Cadwell, 1983, p.85)

C'est pourtant autour d'un rapport gouvernemental, celui de l'équipe de Max Chancy, que s'est amorcée, depuis 1985, la première tentative d'une réflexion collective et à tous les niveaux sur la pluriethnicité de la société. Parce qu'il traitait de l'école québécoise, il allait interpeller l'ensemble du milieu de l'éducation: enseignants, directeurs, cadres, parents, formateurs et chercheurs, quelle que fut leur communauté d'appartenance en termes de majorité/minorité, en relançant un vocable dont l'ambiguïté promettait débats et confrontations: l'"éducation interculturelle".

Cette conception de l'éducation a permis l'apparition d'une pléthore de recherches théoriques et de projets pratiques, donnant ainsi une officialité au domaine des études ethniques, mais elle est aussi devenue une panacée universelle non sans danger pour une banalisation des recherches en ce domaine. Mot d'ordre pour l'institution scolaire, elle sert d'alibi à des projets, initiés par des intervenants de tous niveaux (enseignants, commissions scolaires, etc...), dont les fondements théoriques sont flous et l'évaluation, le plus souvent inexistante et qui vont d'une promotion du respect des différences à une véritable dynamique d'échanges et de réflexion, en passant par les activités de type folklorique. Concept pour les chercheurs, elle favorise certes des rencontres heureuses que l'on retrouve dans des ouvrages qui contribuent à l'avancement des sciences, tel le collectif réuni autour de Ouellet (1988), mais devient aussi, pour d'autres, la seule justification théorique pour le développement d'un axe de recherche. Enfin, elle se présente, dans certains textes gouvernementaux du MEQ, comme une profession de foi, un remède miracle, propre à solutionner toutes les contradictions engendrées par la loi 101 et la théorie de la convergence, apte à gérer tous les problèmes. On peut probablement attribuer son succès au vide théorique que nous explicitons plus haut, à l'absence d'une analyse de la pluri-ethnicité (Ouellet dirait du pluralisme), au fait qu'elle a permis de débloquer les recherches dans le domaine de l'éducation. En dramatisant un peu, on pourrait presque dire que tout le monde peut faire (ou même fait) de l'interculturel sans avoir à définir ses objectifs, à bâtir son cadre théorique, à identifier une population-cible et à évaluer ses résultats. Ce faisant, elle risque cependant d'enfermer les études ethniques dans cette dimension, de soutenir un discours qui parle plus de communautés culturelles que de groupes ethniques ou raciaux, qui traite volontiers les problèmes d'intégration et d'adaptation en termes d'éducation et de superstructure plutôt qu'en termes de travail et d'infrastructure.

En résumé, le succès même de la notion d'éducation interculturelle nous semble assurer la grandeur et la misère des études ethniques. Grandeur par l'écho qu'elle leur donne dans le domaine de l'éducation, misère par les limites qu'elle impose à la recherche en milieu pluri-ethnique en focalisant la réflexion sur une implication ou une application, mobilisant les énergies sur la définition et la compréhension de son sens, alors même que nous manquons d'éléments essentiels pour conduire concrètement des recherches dans le milieu d'application de cette éducation interculturelle et partout où se vit la pluriethnicité. Ce manque d'instruments explique sans doute la démarche de nombreux chercheurs de se tourner vers des études exploratoires qui permettent de tenir compte des spécificités, mais qui réduisent la pluriethnicité à des études de cas et apparaissent comme une solution de facilité devant l'ampleur de la révision de tous nos concepts, paradigmes et modalités de recherche. Nous en voulons quelques exemples.

D'abord au niveau des définitions. L'éducation interculturelle, telle qu'entendue au sens le plus répandu du terme et dans un consensus partagé de façon très large, vise les échanges entre cultures majoritaire et minoritaire. Nous ne voulons pas discuter ici de la nécessité, soulignée par tant d'auteurs, d'un débat sur la "culture québécoise". Notre propos se situe à un niveau beaucoup plus concret de démarche et de méthodologie de recherche en situation de terrain et d'application réelle des résultats. Il fait référence, entre autres, au fait que les échanges entre majorité et minorité dans un projet d'éducation interculturelle au sein d'une classe ne veulent pas nécessairement dire échanges entre "culture québécoise" et "culture autre". Chancy (1985) avait pourtant bien amorcé le problème de la dynamique des classes pluriethniques en démontrant que des cultures minoritaires dans la société pouvaient se

retrouver majoritaires dans un groupe-classe, soit en tant que culture d'un groupe ethnique particulier (ex.: 70% d'enfants d'origine italienne), soit en tant que cultures minoritaires au niveau d'une société globale (ex.: 85% d'enfants d'origine migrante). Au-delà d'une éducation interculturelle que l'on veut implanter dans ces classes, il existe dans ces groupes constitués une dynamique interculturelle: comment fonctionne-t-elle? quel impact a-t-elle sur l'identité, les interactions et l'intégration? influence-t-elle les performances académiques et les attentes scolaires de chacun? etc. On peut éviter le problème en parlant de groupes ethniques... pour tomber dans le piège des généralisations, le même qui transparait quand on traite de la participation des parents des communautés culturelles ou des Noirs ou des immigrants. Chaque cas pourrait être repris un à un avec des arguments qui peuvent paraître évidents et indignes d'être discutés, puisque chaque groupe ethnique peut revendiquer sa spécificité et, conséquemment, une politique qui convient aux Chiliens ne s'applique pas nécessairement aux Vietnamiens. Plus encore, même une politique axée sur les Haïtiens n'est pas garante de son succès: dépendant de la date de l'immigration de leurs parents, de la vague d'arrivée à laquelle ils appartiennent et de leur motif d'immigration, les enfants viennent de milieux éduqués ou sont analphabètes, ont vécu en milieu rural ou en milieu urbain, parlent créole ou français en famille, etc.

Problème de raffinement de nos concepts: alors que les jeunes Noirs s'identifient comme Jamaïcains, Haïtiens, Camerounais et même Québécois noir comme on dit un Noir américain, nos analyses parlent encore, par euphémisme, des "minorités visibles".

Problème de statistiques: la définition de l'origine ethnique dans le recensement du Canada en 1981 tient compte de la double filiation, père et mère; les statistiques québécoises l'identifient d'après la nationalité du père; la CECM travaille avec une notion d'allophone plutôt que d'immigrant (ce qui d'ailleurs empêche la compilation de certains groupes qui identifient le français ou l'anglais comme langue maternelle: ex.: certains Haïtiens, juifs sépharades, juifs askénases, etc.).

Problèmes déontologiques: l'absence d'un code d'éthique chapeautant les recherches qui observent, interviewent ou évaluent en situation pluriethnique, nuit à la critique des fondements épistémologiques de nos recherches, entraîne des jugements de valeur et suscite auprès des enquêtés des réactions affectives qui ne sont pas toujours contrôlées.

Problème d'instrumentation et de mesures: la majorité de nos instruments de recherche et d'analyse ont été bâtis dans des situations de bi-ethnicité soit aux Etats-Unis (dans le contexte de relations inter- raciales Noirs/Blancs) soit en France (dans le contexte de la décolonisation Maghrébins/Français dans le Sud ou dans le contexte des travailleurs immigrés Portugais/Français comme dans le Nord), ils sont pratiquement inutilisables dans le contexte de l'école québécoise; le test de distance sociale inter-ethnique utilisé pourtant avec succès par Beauchesne il y a quelques années (1983) ne mesure, d'une part, que les relations bi-ethniques dans des groupes où il peut y avoir une dizaine d'ethnies différentes et donc, ne donne pas une vue complète du réseau de relations et, d'autre part, reçoit des réponses aberrantes (en terme d'analyse ou de validité du test) du type d'un Vietnamien qui répond à "J'aimerais qu'un Québécois vienne vivre dans mon pays": "Oui, mon pays c'est le Québec"! Quand aux tests normalisés de mesures et d'évaluation, leurs nombreuses faiblesses apparaissent clairement dans leur incapacité à orienter de façon juste et non arbitraire les enfants de migrants, à l'accueil comme au régulier.

Problème, enfin, de l'évaluation et de l'analyse: à partir de quels critères regrouper les différentes données pour l'analyse, en groupes assez larges pour pouvoir tirer recommandations et conclusions et en même temps assez spécifiques pour éviter les généralités: par exemple, peut-on regrouper ensemble bouddhistes, lamaïstes, shintoïstes et, si oui, fait-on de même pour les musulmans, intégristes ou non? Vietnamiens, Cambodgiens, Coréens et même Chinois analysés comme "Asiatiques" et alors, une catégorie "Africain" groupant et les Sénégalais et les Malgaches et les Angolais? Quels a priori soutiennent ces classifications pour l'analyse? etc.

Par manque d'espace, il nous faut abrégé cette énumération de l'ensemble des problèmes épistémologiques et techniques qui doivent être résolus si les études ethniques veulent réellement s'institutionnaliser comme domaine de recherche prioritaire en éducation. Dans son introduction aux études interculturelles, l'Unesco (1980) rappelait que "les mots sont faits pour s'entendre ou pour confondre". Nous avons, au Québec, un urgent besoin de ces mots (définitions, concepts, instruments)

qui nous permettent de nommer, de connaître et d'analyser la pluriethnicité. Cette préoccupation est d'ailleurs partagée par de nombreux chercheurs, en éducation et dans d'autres domaines de recherche, et par des instances gouvernementales puisque le récent rapport Latif (1988) recommandait qu'un travail soit réalisé pour au moins clarifier la terminologie sur la clientèle scolaire. Une telle recherche et d'autres sur l'ensemble des problèmes proprement méthodologiques (inventaire statistique, tests et instruments, classification et analyse) nous permettraient de dépasser le stade des études de cas ou exploratoires pour arriver à des analyses à la fois précises et généralisables. Parallèlement, des modèles pourraient être recherchés auprès de sociétés dont les caractéristiques migratoires sont similaires aux nôtres du point de vue historique; on pense ici à des exemples comme l'Australie ou la Nouvelle-Zélande: pays d'immigration sans passé colonial, la provenance de leurs divers flux migratoires a donné à leur système éducatif un visage où les caractéristiques de la pluriethnicité rappellent les nôtres et les travaux de leurs chercheurs mériteraient d'être mieux connus. Ces démarches répondraient aussi à notre urgent besoin de travailler, de façon plus théorique, sur la dynamique pluriethnique, de comprendre ses mécanismes, comment elle fonctionne, comment elle doit transformer nos concepts opératoires et nous permettre de raffiner nos études. Cette recherche fondamentale ne saurait se faire qu'en forum pluri-disciplinaire réunissant des chercheuses et chercheurs d'horizons différents à partir d'une thématique commune (cf. les efforts de l'ARIC et de l'APEIQ dans ce sens) et dans un désir de coordination et d'échange en respectant les spécificités.

Ce n'est qu'à ces conditions que les études ethniques au Québec pourront sortir de leurs contradictions, appliquer réellement leur politique d'éducation interculturelle dans le milieu scolaire et élargir leur problématique à des domaines autres qu'éducatifs et culturels, contribuant ainsi au développement politique et économique de la société québécoise dans son entièreté.

## RÉFÉRENCES

- BEAUCHESNE, A. et al. (1983), "La distance sociale inter-ethnique dans le milieu scolaire, Revue des Sciences de l'éducation, vol. IX, no. 3, 453-458.
- CADWELL, G. (1983), Les Etudes ethniques au Québec, collection Instruments de travail, no. 8, Montréal: I.Q.R.C., 106 pages.
- CAMILLERI, C. (1985), Anthropologie culturelle et éducation, UNESCO, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 162 pages.
- CHANCY, M. (1985), L'Ecole québécoise et les communautés culturelles, Québec: M.E.Q., 150 pages.
- LAFERRIERE, M. (1983), "Education des enfants de groupes minoritaires au Québec: de la définition des problèmes par les groupes ethniques à l'intervention de l'Etat", Sociologie et Société, vol. XV, no. 2, octobre, 117-132.
- LATIF, G. (1988), L'Ecole québécoise et les communautés culturelles, Québec: M.E.Q., 99 pages.
- OUELLET, F. et al. (1988), Pluralisme et Ecole, Montréal: I.Q.R.C., 617 pages.
- UNESCO (1980), "Relations interculturelles: écoles, méthodes et thèmes de recherche", Document préparatoire, Genève: Institut universitaire d'études du développement, 225 pages.

Il s'agit d'une version abrégée de la partie concernant les aspects méthodologiques du cadre conceptuel de Recherches en didactique et acquisition du français langue seconde (1978-1984). Texte du Cadre conceptuel théorique et pratique des migrations. Tome 2. Révisé par Gilles Gagné et Roger Lacroix (Université de Montréal) avec une préface de Liliane Spangher-Chavalles et Françoise Royé (Institut national de recherche pédagogique) qui ont passé par De Boeck-Wesmael, FNRP et le Centre de diffusion de l'IMEP primaire.

GAGNÉ, GILLES  
LAZURE, Roger  
Université de Montréal

## TYPOLOGIE DES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE<sup>1</sup>

L'établissement d'un inventaire des recherches amène nécessairement à se poser la question des critères permettant de séparer ce qui est scientifique de ce qui ne l'est pas, afin de pouvoir exclure, par exemple, les comptes rendus d'innovations et les discours simplement normatifs et prescriptifs. On pourrait, pour cela, essayer de repérer un certain nombre d'éléments dans les textes tels que la consistance et la cohérence de l'argumentation, l'intérêt de la question posée, les modalités de présentation des données empiriques, l'intégration de références bibliographiques pertinentes... Le problème est que ces critères, si longue en soit la liste, restent flous et que leur utilisation sera donc toujours tributaire des représentations que l'utilisateur se fait de la recherche.

La difficulté rencontrée pour établir à priori des critères de "scientificité" nous a conduits à élaborer une typologie des recherches qui a servi, en quelque sorte, de filtre: sont considérés comme étant des recherches les travaux qui peuvent s'intégrer dans cette typologie. Nous avons donc tenté de repérer les caractéristiques des différentes formes de recherche qui peuvent permettre l'élaboration d'une classification, à savoir les objectifs et les méthodologies des recherches.

Dans la suite de l'article seront présentés, dans un premier temps, les éléments qui ont permis de fonder la typologie (objectifs et méthodologie) et, dans un second temps, les différentes formes de recherche (recherche descriptive, recherche expérimentale, recherche-action, recherche théorique).

### 1. LES OBJECTIFS ET LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

#### 1.1 Définition des objectifs de la recherche

Dans les principaux ouvrages d'épistémologie et de méthodologie sont, en général, identifiés trois ou quatre objectifs essentiels de la recherche: décrire/expliciter/prédire, ou décrire/comprendre/expliciter/prédire.

La description est un des objectifs spécifiques de la recherche qu'on peut définir à partir de l'observation. Ainsi, l'observation d'un ensemble d'objets ou de phénomènes, permet de les décrire, c'est-à-dire d'analyser leurs caractéristiques, dans le but d'aboutir à des typologies, le cumul des données d'observation amenant, par induction amplifiante, à la production d'énoncés généraux qui ont une plus ou moins grande probabilité. L'induction est donc un des fondements de la description. Mais il n'y a jamais d'induction totale, toute recherche étant normalement guidée par des hypothèses. C'est le degré de spécificité de ces hypothèses, en interaction avec les méthodologies de recherche mises en oeuvre, qui permet de définir, par ailleurs, deux finalités de la description: elle peut chercher à comprendre un phénomène ou à l'expliquer. Il faudrait ajouter qu'un problème particulier se pose avec l'objectif de description, qui s'explique par le fait que cet item est aussi utilisé pour qualifier une démarche de recherche: la recherche descriptive.

<sup>1</sup> Il s'agit d'une version abrégée de la partie concernant les aspects méthodologiques du cadre conceptuel de *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984)*. Tome 1. *Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Tome 2: *Répertoire bibliographique*, ouvrage réalisé par Gilles Gagné et Roger Lazure (Université de Montréal) ainsi que par Liliane Spenger-Charolles et Françoise Ropé (Institut national de recherche pédagogique) qui est publié par De Boeck-Wesmael, l'INRP et le Centre de diffusion du PPMF primaire.

L'objectif de compréhension est lié à certaines formes de descriptions qui visent à saisir les caractéristiques propres à un événement, un comportement, un fait..., et non à dégager des lois générales. La compréhension porte sur des phénomènes complexes qui sont analysés dans leur globalité, en tenant compte de leur évolution et en cherchant à saisir leurs finalités.

À l'inverse, l'explication porte sur des variables isolées entre lesquelles on tente d'établir une relation de causalité. Cependant, l'explication ne se réduit pas au repérage de lois. La constatation de la généralité du fait ne comporte, en elle-même, aucune explication. Ce n'est que la première étape, non-suffisante, dans la recherche de la causalité. Pour qu'il y ait explication, il faut que les lois soient en outre déduites, et non simplement constatées, et insérées dans un modèle adapté aux faits eux-mêmes, de façon à ce que l'on puisse mettre les transformations déductives (théoriques) en correspondance avec les transformations réelles. C'est en quelque sorte une confrontation entre les prédictions issues du modèle et les transformations réelles produites par expérimentation qui permet l'explication.

L'explication est liée au quatrième objectif de la recherche, la prédiction, qui renvoie aux modèles. C'est le théoricien qui prédit un effet observable produit ensuite expérimentalement (Popper, 1978, p. 107). Précisons toutefois qu'il n'y a de prédictions que conditionnelles: prédire n'est pas synonyme de prophétiser. De plus, les prédictions issues du modèle doivent ensuite être confrontées aux transformations réelles produites expérimentalement, afin d'être, éventuellement, falsifiées, ce qui doit s'entendre, au sens de Popper, comme épreuve de validation de l'hypothèse. Il faudrait ajouter que l'objectif de prédiction, tel que nous venons de le définir, ne doit pas être confondu avec les "predictive studies" (Mouly, 1978; Van Dalen, 1979; Travers, 1965...) qui recouvrent partiellement une catégorie spécifique de recherches descriptives.

La recherche en sciences humaines et, plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, vise également à atteindre des objectifs plus concrets et plus étroitement intégrés à la réalité ou à la demande sociale. La transformation d'une situation et, de façon reliée, la résolution de problèmes pratiques d'ordre général ou non, constitue un objectif important qui caractérise un ensemble d'activités au même titre que les objectifs de description, d'explication, de prédiction.

Il est cependant nécessaire d'insister sur la complémentarité de ces différents objectifs, qui ne forment pas de catégories discrètes, mais plutôt un continuum; ainsi, il n'y a pas d'explication sans prédiction, et on ne peut expliquer sans chercher à comprendre.

## 1.2 Définition de la recherche par sa méthodologie

La recherche peut également se définir par une méthodologie spécifique qui se veut distincte de la démarche de sens commun. Ainsi, pour Loubet del Bayle (1978), Wiles (1972) et Wiersma (1970), la méthodologie représente une séquence cyclique rétroactive d'opérations qui constituent des étapes interdépendantes du processus global d'appréhension et de systématisation de la réalité.

D'autres auteurs (Bailey, 1982; Borg et Gall, 1983; De Landsheere, 1975; Sowell et Casey, 1982; Van Dalen, 1962) se contentent d'identifier les principales étapes de la démarche scientifique. Partant de l'observation ou de la prise de conscience d'un problème, il est d'abord nécessaire d'en circonscrire et d'en définir les différentes composantes. Des hypothèses, suffisamment opérationnelles pour pouvoir être falsifiées, sont ensuite explicitées. Un plan de recherche est alors conçu afin de recueillir les données, de les analyser et de les interpréter. Les résultats de cette démarche serviront à infirmer, ou à modifier, les hypothèses initiales. Ces rétroactions réciproques entre la théorie et la pratique scientifique constituent le moteur du processus d'approximations graduelles vers la "vérité". Telle que définie, dans son sens large, la méthodologie est une stratégie scientifique générale. Cependant, cette présentation renvoie surtout au modèle expérimental et rend assez peu compte des démarches utilisées dans certaines formes de recherches descriptives, par exemple.

Par contre, pour Christensen (1977) et Travers (1978), la méthodologie comprend un ensemble d'étapes qui ne constituent pas un schéma d'ensemble auquel devraient se conformer toutes les

recherches: au contraire, les différents types de recherches se différencient par la mise en oeuvre de méthodologies qui leur sont spécifiques.

Nous partageons cette dernière conception, plus restrictive, de la méthodologie. De plus, il a semblé opératoire de distinguer la "démarche d'investigation", qui comprend les protocoles spécifiques à un type de recherche, des "modes d'investigation", qui sont des techniques non spécifiques à un type de recherche: modes d'échantillonnage et de recueil des données, types de tests statistiques...

## 2. PROPOSITION POUR UNE TYPOLOGIE DES RECHERCHES

Après un examen des différents critères qui ont fondé plus d'une cinquantaine de classifications de recherche en sciences humaines et en sciences de l'éducation, la typologie que nous avons élaborée s'appuie essentiellement sur la méthodologie de la recherche ou, plus précisément, sur la démarche d'investigation (et non sur les modes d'investigation), ainsi que sur les objectifs tels qu'ils sont définis dans l'introduction. Nous avons cependant tenté de prendre en considération leur caractère continu, ce qui nous a conduits à distinguer, pour chaque type de recherche, un objectif central et une visée à plus long terme. On peut, à partir de ces éléments, différencier quatre types de recherche: la recherche descriptive, la recherche expérimentale, la recherche-action et la recherche théorique.

- La recherche descriptive a pour objectif de décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation (analyse de cas, analyse de contenu, enquête, étude comparative...). Outre son objectif de description, elle a le plus souvent pour visée complémentaire de comprendre ou d'expliquer.

- La recherche expérimentale se propose d'expliquer, dans un cadre théorique, une relation entre une (ou des) cause (s) et un (ou des) effet (s), à l'aide d'un schème de recherche impliquant une manipulation et un contrôle des variables. Elle vise à falsifier des prédictions - ce qui doit s'entendre, au sens de Popper, comme épreuve de validation des hypothèses.

- La recherche-action permet l'atteinte d'un autre objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en oeuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. Elle peut avoir aussi pour visée la compréhension des changements intervenus.

- L'objectif central de la recherche théorique est la théorisation, avec comme visée de comprendre ou de faire des prédictions (dans le cadre des modélisations). La démarche centrale de ce type de recherche est constituée par différentes formes d'analyse conceptuelle. En fait, la recherche théorique se caractérise par l'utilisation exclusive d'un objectif de théorisation et d'une démarche d'analyse conceptuelle alors que, dans les autres types de recherche, ce ne sont que des étapes ou des moyens.

Pour élaborer cette typologie, nous nous sommes appuyés principalement sur les définitions données dans l'introduction de ce texte et, en particulier, sur celles des objectifs de la recherche. Quelques aménagements ont cependant été nécessaires. Ainsi, il a semblé utile d'élargir le concept de compréhension, qui s'applique normalement, de façon exclusive, aux recherches descriptives, afin de pouvoir rendre compte de certains types de recherches théoriques. De même, toujours pour la recherche théorique, nous avons dégagé un objectif de théorisation, qui ne figure pas dans la liste classique des objectifs de la recherche.

Enfin, les objectifs de prédiction et de compréhension ont été réanalysés comme des visées de la recherche. De plus, la prédiction s'est vu attribuer deux acceptions: faire des prédictions (en théorie) et corroborer/falsifier (expérimentalement) des prédictions. Le tableau suivant rend compte de la typologie élaborée en fonction des critères retenus.

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE CENTRALE D'INVESTIGATION	OBJECTIF	VISEE
Recherche descriptive expliquer	Stratégie d'observation	Décrire	Comprendre ou
Recherche théorique	Analyse conceptuelle	Théoriser	Comprendre ou faire des prédictions
Recherche expérimentale	Expérimentation	Expliquer	Corroborer/falsifier des prédictions
Recherche-action	Intervention	Transformer	Comprendre

Dans les classifications de recherche, la *recherche bibliographique* apparaît rarement. Il faut convenir que ces études se situent à un second degré par rapport aux autres types de recherches, leur objet étant la recherche elle-même. Elles n'ont pas été incluses dans le tableau parce qu'elles se situent à un niveau parallèle et qu'elles visent un objectif dérivé de la recherche: fournir une information, parfois structurée et analytique, sur les recherches dans un domaine. A cause de leur utilité, il a semblé opportun d'intégrer ce type de recherche à la typologie tout en reconnaissant qu'il a un statut différent des autres types de recherches.

Il convient maintenant d'exposer chacun des types de recherches en explicitant, le plus précisément possible, leurs démarches centrales d'investigation. Il ne sera par contre pas question, dans la suite de l'article, des modes d'investigation (techniques de prélèvement des données, techniques d'échantillonnage, instruments d'observation et d'évaluation, tests statistiques...), qui ne dépendent pas d'un type particulier de recherche.

### 2.1 Recherche descriptive

La recherche descriptive comprend des études visant à décrire - décrire pour comprendre, décrire pour expliquer - des données de la réalité éducative empirique. Elle s'appuie sur des stratégies d'observation nombreuses, et largement définies, et sur des modes d'investigation divers (qui, pour la plupart, ne sont pas spécifiques à ce type de recherche). La recherche descriptive repose soit sur l'observation en profondeur d'un phénomène (observation intensive), soit sur l'observation plus vaste d'une série de données (observation intensive). Elle utilise des méthodes de type quantitatif ou qualitatif.

Si l'accord se fait généralement sur les méthodes d'investigation impliquées dans la réalisation des objectifs de la recherche descriptive, il n'en va pas toujours de même de la classification des études descriptives selon qu'elles conduisent à la compréhension ou à l'explication des résultats de l'observation.

En effet, dans le cas des recherches descriptives explicatives, la distinction entre recherche descriptive et recherche expérimentale peut poser problème et les positions varient avec les auteurs en fonction de la définition qu'ils donnent de la recherche expérimentale. Si, pour certains, il n'y a expérimentation que lorsqu'on provoque une modification par rapport à un phénomène quelconque, pour d'autres, on peut aussi parler de recherche expérimentale lorsque le changement est simplement invoqué. Cette position s'explique par le fait qu'en sciences humaines, l'expérimentateur ne peut pas, dans de nombreux cas, pour des raisons déontologiques évidentes, provoquer certaines transformations.

L'ensemble des problèmes à la fois épistémologiques et méthodologiques, qui reflètent les oppositions, non seulement entre les visées des recherches (expliquer versus comprendre), mais aussi entre des démarches fondamentales mises en oeuvre (déduction versus induction) ou encore entre des approches méthodologiques générales (approche expérimentale versus approche méthodologique) conduisent Van Dalen (1979) à séparer les études descriptives en deux catégories, les "status descriptives survey" et les "explanatory descriptive studies". Dans le premier cas, il n'y a ni invocation, ni à plus forte raison provocation, d'un changement mais seulement observation et typologisation des caractéristiques d'une situation, d'un sujet, etc., alors que, dans le second cas, on est plus proche d'une situation expérimentale à visée explicative, hormis le fait que les variables sont invoquées, et non manipulées par le chercheur. D'autre part, c'est l'observation naturelle qui permet de

confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ, le contrôle des effets des différentes variables pertinentes s'effectuant après le recueil des données (ex post facto et non a priori) à l'aide de techniques statistiques.

Dans notre propre typologie, nous avons considéré que la démarcation était plus nette entre "variable manipulable" et "variable non manipulable". Dans le premier cas, et avec un contrôle de la situation, nous serons dans une recherche expérimentale, dans le second cas, dans une recherche descriptive. D'autre part, à des fins de fonctionnalité, nous n'avons pas opté, comme Van Dalen, pour la distinction entre deux types de recherches descriptives: tout en admettant leur existence, nous les avons regroupées sous le vocable "recherche descriptive" étant donné que la démarche centrale d'investigation (par ex. étude corrélative ou étude de cas) et/ou les modes d'investigation) choisis (les différentes techniques prélèvement des données, les types d'études statistiques...) permettaient de distinguer la recherche descriptive stricto sensu de la recherche descriptive explicative.

Suite à l'analyse critique d'une quinzaine de classifications des méthodes de recherche descriptive, nous avons choisi de retenir, comme appartenant à la méthodologie de la recherche descriptive, seulement les démarches d'investigation (et non les modes) spécifiques à ce type de recherche: l'enquête, l'étude de cas, l'étude historique, l'étude comparative, l'étude corrélative, l'analyse de contenu, l'observation externe et, plus particulièrement, par rapport au champ couvert par l'inventaire des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle, l'analyse de données langagières.

La démarche d'investigation que l'on rencontre chez la quasi unanimité des auteurs est l'enquête ou "survey". Elle consiste à recueillir des données à partir d'un échantillon assez souvent représentatif à l'aide de questionnaires ou d'entrevues. Elle vise à dégager un tableau d'ensemble des propriétés, ou des conditions d'existence des phénomènes, en fonction des caractéristiques qui définissent la population étudiée.

L'étude de cas est également largement citée par de nombreux auteurs. Elle consiste à observer un objet social bien circonscrit (un individu, un groupe, une situation) en tentant de l'analyser en profondeur. On peut, par ailleurs, distinguer deux tendances dans l'étude de cas, selon qu'elle est utilisée en psychologie ou en sociologie (cf. l'ethnométhodologie).

L'analyse de contenu se définit comme une étude objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de l'information, dans ses aspects thématiques ou autres. Elle vise aussi à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances (Bardin, 1977). Proche, dans sa démarche, de l'analyse de corpus mise en oeuvre, entre autres, par les sociolinguistes, elle s'en éloigne par son objet.

Alors que l'analyse de contenu porte généralement sur des documents, l'analyse de données langagières se concentre sur des corpus linguistiques produits par les sujets. Elles se différencient surtout par les composantes linguistiques prises en compte dans l'analyse, l'une se préoccupant davantage de catégories relatives à la signification globale, alors que l'autre privilégie des aspects plus spécifiques de la langue. De plus, l'analyse de données langagières repose généralement sur des théories linguistiques, qui sont à la base des grilles d'analyse, ou des classifications, employées pour cerner les aspects formels, fonctionnels ou discursifs de l'état et de l'évolution du langage des sujets. De ce fait, dans notre champ, l'analyse de données langagières se trouve souvent reliée à l'étude développementale.

L'étude développementale représente une méthode de recherche descriptive qui est rapportée par plus de la moitié des auteurs. Elle est souvent définie comme l'étude génétique des aspects linguistiques, cognitifs, sociaux, affectifs, etc. Cette définition renvoie à l'objet d'étude, et non à sa méthodologie. De plus, certaines études développementales peuvent être expérimentales, comparatives, corrélatives, ou encore comporter une étude de cas. Il ne s'agit donc pas d'une démarche spécifique à un type de recherche. C'est pourquoi nous ne la retiendrons pas dans la typologie de la recherche descriptive, tout comme seront exclues certaines de ses formes dérivées, telles que l'étude longitudinale et transversale. Ces deux dernières sont répertoriées dans les modes d'investigation.

L'étude historique, qui recouvre, dans la typologie de Piaget (1970), l'ensemble des recherches non nomothétiques, est retenue dans notre classification comme une démarche de la recherche descriptive. Ce concept est pris dans son sens le plus courant: l'étude historique vise à comprendre des

événements appréhendés dans leur dimension diachronique. Elle peut s'appuyer sur le témoignage ou sur la lecture de documents. Dans ce dernier cas, elle utilise parfois, de façon complémentaire, la méthodologie de l'analyse de contenu.

Deux autres démarches sont intégrées à la recherche descriptive par plus de la moitié des auteurs: il s'agit de l'étude causale-comparative (ou *ex post facto*) et de l'étude corrélative. Le but de l'étude causale-comparative est d'établir des relations fonctionnelles entre des variables non manipulables et de fournir des explications en terme de tendance. Ces relations ne peuvent s'établir qu'après que leurs effets se soient manifestés. Cette étude s'effectue à l'aide d'une comparaison de deux groupes, qui se différencient par les variables invoquées.

Dans notre classification, nous retiendrons l'*étude comparative*, qui pourra inclure l'étude causale-comparative et l'étude comparative simple sans visée explicative, la comparaison pouvant porter aussi bien sur des performances ou des comportements par rapport à certaines caractéristiques des sujets (âge, sexe, milieu social, etc.) ou sur des situations (méthodes d'enseignement, etc.).

De même, l'*étude corrélative*, au sens restreint d'étude de relations entre variables non manipulées, est intégrée dans les démarches de la recherche descriptive. L'étude prédictive, l'étude de tendance et l'analyse discriminante, qui sont citées par quelques auteurs comme étant des démarches spécifiques à la recherche descriptive, peuvent être considérées comme des formes s'apparentant à l'étude corrélative.

L'observation (ou étude observationnelle) est signalée, par certains auteurs, comme étant une stratégie spécifique à la recherche descriptive (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, 1985; Bailey, 1982; Borg, 1981; Léon et al, 1977; Mouly, 1978; Travers, 1978). Elle suppose, selon ces auteurs, un observateur externe (et non une observation participante) et un recueil minutieux des faits jugés significatifs à l'aide de grilles ou d'échelles (d'observation et d'évaluation) qui facilitent la saisie et l'organisation des indices.

Nous ne retiendrons pas ce terme en tant que démarche spécifique d'investigation de la recherche descriptive. En effet, trop large, il recouvre diverses stratégies d'observation que nous avons préféré expliciter de manière plus pointue à des fins classificatoires (étude de cas, analyse de contenu, analyse de données langagières), les instruments spécifiques utilisés pour l'observation étant répertoriés, par ailleurs, dans les modes d'investigation.

Par contre, nous avons intégré comme démarche de la recherche descriptive, le concept d'*observation externe* qui nous permet de caractériser les études observationnelles telles que définies ci-dessus, c'est-à-dire celles dans lesquelles l'observateur est un spectateur non impliqué qui utilise des grilles et des échelles, mais qui ne peuvent être assimilées à aucune des autres stratégies précédemment définies.

Peu d'auteurs considèrent l'*étude évaluative* comme faisant partie de la recherche descriptive. La question demeure controversée puisque. Lecompte et Rutman (1982), Malmquist et Grundin (1975) et Van der Maren (1984) en font une catégorie de recherche particulière, au même titre que la recherche expérimentale ou descriptive. Il nous semble difficile d'adhérer à cette position, dans la mesure où l'évaluation, au sens large, n'est pas un des objectifs majeurs qui définit la recherche, mais une des composantes, centrale, de toutes les recherches.

Cependant, dans les sciences de l'éducation, le concept d'étude évaluative est utilisé dans un sens spécifique: l'étude évaluative permet de juger de l'efficacité de programmes, de méthodes, de techniques, de stratégies ou d'interventions d'enseignement. Mais ces recherches n'utilisent pas une démarche d'investigation qui leur est propre. Ainsi, dans certains cas, l'étude évaluative emprunte la méthodologie de l'étude comparative ou corrélative. Dans d'autres, elle utilise les plans de la recherche expérimentale.

Pour ces différentes raisons, nous avons opté pour la solution qui consiste à ne pas faire de l'étude évaluative un type de recherche spécifique. De plus, à cause de son statut ambivalent, nous ne l'avons pas intégrée à un type de recherche en particulier. L'étude évaluative sera considérée, en fonction

de la méthodologie de recherche utilisée, comme appartenant soit à la recherche descriptive, soit à la recherche expérimentale.

## 2.2 Recherche expérimentale

Pratiquement tous les auteurs d'ouvrages sur la recherche en éducation abordent la question de la recherche expérimentale, mais ce concept n'est pas désigné de façon homogène par le même intitulé (cf. "approche expérimentale", Léon 1977; "méthode expérimentale" Mouly 1978; "stratégie de recherche expérimentale", Van Dalen 1979; "pédagogie expérimentale", Piaget 1969...). De plus, et surtout, alors que certains (Mouly 1978, De Landsheere 1982, Piaget 1969 et 1970) parlent de l'expérimentation au sens large, incluant les observations systématiques, d'autres (Van Dalen 1979, Travers 1965) n'utilisent cet item que par référence à la méthode expérimentale telle qu'elle est mise en oeuvre dans les sciences de la nature.

La recherche expérimentale a un objectif central d'explication, avec comme visée la falsification des prédictions, et utilise une démarche d'investigation particulière. Elle se définit par quatre conditions spécifiques; le contrôle des conditions d'apparition d'un phénomène, l'utilisation d'une démarche hypothético-déductive, la décomposition des hypothèses, la vérification de la validité interne et externe de l'expérience.

La première condition permet de différencier l'expérimentation de l'observation, l'expérimentation n'étant qu'une observation provoquée: il faut forcer les causes à agir, et donc à se dévoiler. Cependant, si un changement est déjà réalisé soit naturellement, soit accidentellement, soit même par les mains d'un autre investigateur, alors on pourra simplement l'invoquer pour servir de vérification à l'idée expérimentale (Bernard, in Michiels-Philippe, 1985, p. 110). Ce problème a déjà été discuté dans la partie précédente, et nous avons signalé que, dans notre typologie des recherches, nous n'intégrons pas les travaux portant sur des variables invoquées dans les recherches expérimentales.

Deuxièmement, à l'inverse de la démarche inductive qui est souvent dominante dans les recherches descriptives non explicatives, l'expérimentateur utilise un mode de raisonnement hypothético-déductif: il part de la théorie pour aller aux faits, guidé par une hypothèse construite a priori. Ainsi, l'expérimentateur est celui qui en vertu d'une interprétation des phénomènes observés, plus ou moins plausible, mais anticipée, institue l'expérience de manière à ce que, dans l'ordre logique de ses prévisions, elle fournisse un résultat qui serve de contrôle à l'hypothèse ou à l'idée préconçue (Bernard, *op. cit.* p. 113).

Dans la recherche expérimentale, il y a, en outre, analyse préalable de la situation, décomposition des hypothèses, inventaire puis sélection de certaines variables: les variables "indépendantes" celles qui constituent les causes présumées du changement, et les variables "dépendante(s)". L'expérimentateur ne part pas du réel dans sa complexité mais isole les différents paramètres d'une situation pour construire des expériences sectorielles.

Les différentes vérifications de la validité de l'expérience et de ses résultats constituent la quatrième condition de la recherche expérimentale. Elles portent sur la cohérence entre le degré de précision des hypothèses et la définition des variables, sur le contrôle des variables indépendantes, dépendantes et parasites (a priori et non ex post facto), ainsi que sur la nature et la quantification (par l'utilisation de tests statistiques) de la modification obtenue au niveau de la variable dépendante. Comme le constate Van Dalen (1979), les contrôles dans la recherche expérimentale se limitent très souvent aux procédures statistiques et ne portent pas suffisamment sur les prémisses théoriques. Travers (cité par De Landsheere 1986) fait une remarque similaire, à savoir que si le traitement statistique des résultats des expérimentations s'est considérablement amélioré, il n'y a pas eu, en même temps, un semblable progrès au niveau de la conceptualisation de la recherche. Or, si l'objectif de la recherche expérimentale est d'expliquer, l'explication, ne se réduit pas à la constatation de la relation entre une cause et un effet, ni à la possibilité de généraliser cette relation. C'est la confrontation entre les prédictions issues du modèle et les transformations réelles produites expérimentalement qui permet l'explication.

À partir de la définition des caractéristiques de la recherche expérimentale on peut distinguer six paliers essentiels de cette démarche.

- 1° Définition de problème dans un cadre théorique et dégagement des hypothèses de recherche.
- 2° Transposition de ce problème en termes expérimentaux. Cette opération implique la définition de la (des) variable(s) indépendante(s), celle(s) qui produit(ent) la transformation ou, plus précisément, permet(tent) de provoquer la modification de la variable dépendante. L'élimination des variables parasites est un autre éléments, essentiel, de cette transposition.
- 3° Mise en place de la situation expérimentale (technique, matériel, sujets...).
- 4° Réalisation de l'expérience et recueil des données.
- 5° Traitement quantitatif des résultats par analyse statistique.
- 6° Interprétation des résultats. Ce dernier point porte sur le degré de corroboration de l'hypothèse de départ, ainsi que sur la possibilité de généralisation des conclusions en fonction des limites de la recherche.

La distinction faite par Campbell et Stanley (1963) entre *plan expérimental* et *plan quasi expérimental* est reprise aussi par la majeure partie des auteurs s'intéressant à la recherche expérimentale en sciences de l'éducation. Le plan expérimental exige un contrôle strict des variables parasites et la constitution aléatoire des groupes expérimentaux. La possibilité d'utiliser des populations existantes (une classe par exemple) et un contrôle moins poussé des variables parasites caractérise les plans quasi expérimentaux. Il faudrait aussi préciser que nous avons classé, dans les recherches expérimentales, certaines formes d'*étude évaluative* (telle que définie précédemment) qui utilisent, non une démarche de type descriptif, mais une démarche expérimentale (impliquant une manipulation contrôlée de la situation).

### 2.3 Recherche-action

La recherche-action est un type de recherche que l'on rencontre dans les sciences humaines et les sciences sociales, en particulier dans les disciplines issues de la psycho-sociologie. La plupart des auteurs relevant des sciences de l'éducation que nous avons précédemment cités ne mentionnent pas la recherche-action ou s'attardent peu sur ce type de recherche en tant que tel. Mais d'autres auteurs, depuis la dernière décennie en particulier, s'intéressent spécifiquement à la recherche-action.

La lecture de ces différents auteurs, en particulier celle de De Landsheere à diverses époques (1966, 1975, 1982, 1985), permet de relever les diverses acceptions derrière lesquelles on retrouve le concept de recherche-action.

Ainsi en 1966, il traduit l'item "action research" forgé par Lewin dans les années 30 par "recherche opérationnelle" dont l'objectif serait un changement social particulier. En 1982, De Landsheere mentionne la recherche-action (R-A) comme étant la forme la plus avancée de la "recherche participante". La même année Mendel (in Godelier, 1982) traite longuement de la spécificité de la "recherche impliquée". Pour d'autres comme Bolle de Bal (1981), la R-A aurait pour vocation "de relier ce que la recherche classique tend à séparer: la théorie et la pratique, le psychologique et le social, l'affectif et l'intellectuel, le savoir en train de se concevoir et la réalité en train de se construire". Quand, dans son ouvrage de 1986, De Landsheere revient sur la recherche-action en énumérant les divers objectifs qu'on lui assigne, on peut noter un certain intérêt porté à d'autres conceptions: ainsi, à l'objectif de transformation sociale (cf. Lewin), il ajoute, en se référant à Rapoport (1973), celui de la résolution d'un problème particulier utilisant le modèle nomothétique dur, ou "recherche sociale appliquée".

D'autres auteurs, décrivant ce qu'ils appellent l'"observation interactive" (J. Weiss 1981, J. Calpini, 1981) dont les trois fonctions sont "la régulation de l'action..., la formation..., la fonction épistémologique, c'est-à-dire la connaissance du fonctionnement de l'observation interactive ainsi que du fonctionnement psychopédagogique de l'apprentissage et de l'enseignement", nous rapprochent de la recherche-action considérée comme "application critique de la nouveauté" dans le cadre de l'introduction d'un plan de rénovation comme celui de l'enseignement du français, par exemple.

D'une manière générale, on reconnaît que la recherche-action tend à prendre en compte la diversité des dimensions en jeu dans les processus éducatifs. En fait, il ressort de ces conceptions diverses qu'il n'existe pas aujourd'hui de définition canonique de la recherche-action.

À travers les débats actuels sur la recherche-action, l'on retrouve les difficultés que nous avons déjà soulignées au début de ce texte: à savoir les confusions entre les objectifs, les démarches d'investigation, voire les modes d'investigation. Cependant, des perspectives communes se dégagent: l'ensemble des conceptions est axé sur l'intervention, la dynamique du changement et la production de connaissances sur les transformations produites. La recherche-action porte sur la production concrète du changement. Elle peut porter aussi sur l'étude de son processus et de ses effets: il peut y avoir non seulement intégration à l'action mais interaction avec elle (modification des attitudes, modification des perspectives de recherches dans une réflexion autocritique ou par interaction entre les divers partenaires impliqués dans la recherche) (cf. Romian, 1986). La recherche-action privilégie dans notre domaine une démarche dont les six étapes principales peuvent fonctionner soit linéairement, soit en interaction (en boucle ou spirale):

- 1° l'identification et la formulation du problème;
- 2° l'analyse théorique du problème et le recueil des premières données objectives;
- 3° la formulation d'hypothèses d'action pédagogique ou de proposition(s) d'intervention;
- 4° la mise à l'épreuve des proposition(s);
- 5° l'ajustement des interventions, s'il y a lieu;
- 6° l'évaluation des résultats.

En didactique, la recherche-action porte essentiellement sur deux catégories d'objets spécifiques: l'intervention d'enseignement (approches pédagogiques) et/ou le contenu de cet enseignement (notions théoriques).

La démarche d'investigation, "*application en classe d'éléments théoriques*" qui se rapporte au contenu d'enseignement, est généralement qualifiée de "linguistique appliquée". Nous l'avons considérée comme une démarche de la recherche-action, car elle répond à son objectif central, à savoir la transformation d'une situation concrète.

La démarche "*innovation*" peut se rapporter aussi à une modification du contenu de l'enseignement (sans qu'elle soit directement liée à une application en classe d'éléments théoriques), en général en interaction avec une intervention pédagogique spécifique. Elle peut également se rapporter à une intervention pédagogique (par exemple une modification de l'aménagement pédagogique), sans modifier le contenu d'enseignement. Ces démarches peuvent adopter deux approches différentes: soit un plan "contrôlé" (contrôle de la situation et évaluation quantitative des résultats), soit un plan "structuré" (évaluation de type qualitatif accompagnée d'une réflexion autocritique). Il est entendu que le contrôle dont il est question en recherche-action ne se confond pas avec celui de la recherche expérimentale. Il exprime une volonté d'exercer un certain contrôle au niveau de la validité de l'expérience malgré le caractère complexe du contexte d'expérimentation.

De plus, nous incluons dans la recherche-action une troisième démarche qui figure dans les typologies par objectifs (Borg et Gall, 1983; Malmquist et Grundin, 1975, Van der Maren, 1984): le *développement* de produits ou de techniques. Dans ce type de recherche, la démarche en boucle "essais

d'implantation, évaluation, adaptation et modification" qui doit souvent être répétée "avant que l'évaluation finale n'aboutisse à la décision de proposer le matériel" (Van der Maren 1984) s'apparente, en effet, à celle de la recherche-action. Le développement d'outils pédagogiques peut être, par ailleurs, comme les deux démarches précédentes, "contrôlé" ou simplement "structuré".

Enfin, pour rendre compte de l'interaction entre la théorie et la pratique, interaction spécifique à la recherche-action, mais que l'on rencontre parfois dans la recherche théorique, nous avons défini un autre type de démarche: la *théorisation de l'action*. Elle permet l'élaboration de modèles ou de concepts théoriques en interaction avec l'action pédagogique.

#### 2.4 Recherche théorique

Alors que pratiquement tous les auteurs abordent la question de la place de la théorie dans la définition des critères de scientificité d'une recherche, rares sont ceux qui tiennent compte de cette forme de recherche dans leurs typologies. Dans les classifications des recherches élaborées pour les sciences de l'éducation, seuls Van der Maren (1984) et Cardinet (1975) différencient la recherche théorique des autres démarches scientifiques.

La recherche théorique s'oriente soit vers une direction qu'on peut qualifier de "philosophique" et vise plutôt la compréhension, soit vers l'élaboration de modèles à partir d'un raisonnement hypothético-déductif, avec, dans ce cas, un objectif de prédiction. Cette opposition est, par exemple, manifeste dans deux courants importants de la "linguistique théorique" (et non descriptive), à savoir: les modèles génératifs (se situant du côté de la prédiction), et la philosophie analytique (dont l'objectif est surtout la compréhension).

Étant donné l'état actuel de développement de la didactique, cette conception "idéale" de la recherche théorique ne concerne qu'un minimum de productions scientifiques. Aussi est-il nécessaire de restreindre la portée de ce type de recherches afin de s'ajuster à la réalité à décrire. La recherche théorique, dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français, peut ainsi consister à formuler des relations entre concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique: définir, élaborer ou critiquer, effectuer des synthèses, construire des modèles, dégager des prospectives.

Dans la typologie proposée, nous avons retenu huit démarches, qui peuvent se regrouper en trois catégories:

- 1° le développement de modèle théorique, l'application théorique d'éléments disciplinaires et la théorisation de l'action;
- 2° l'analyse, critique ou non de concepts, de pratiques, de matériel, etc.;
- 3° les synthèses de résultats de recherche.

La première forme consiste en un développement de modèle théorique. Dans les actes du colloque "Sciences anthropo-sociales et Sciences de l'éducation" (1984), deux acceptions principales sont données à ce terme selon qu'il est utilisé dans le cadre de la théorie ou dans celui de la pratique. Ainsi, pour le chercheur, comme le souligne Mathalon (op. cit., p. 102), le modèle scientifique est une catégorie particulière de représentation du réel. Il suppose une démarche de recherche de la cohérence pour rendre compte d'un certain réel étudié, autrement dit, le modèle est un objet distinct de ce dont il cherche à rendre compte. Krichewsky (op. cit., p. 102) note que, pour le praticien, il s'agit par contre le plus souvent d'un modèle d'action qui fournit des repérages pour décrypter la situation afin d'en maîtriser le processus et de suggérer des procédures à mettre en oeuvre pour atteindre un certain nombre de résultats. Le second type de modèle correspond à ce que nous avons appelé la "théorisation de l'action" (cf. ci-après), alors que les modèles du premier type recouvrent tous les "développements de modèle théorique".

On peut distinguer, dans les *développements de modèle*, les modèles à valeur heuristique, ceux qui sont prédictifs-explicatifs, les modèles "exportés", les modèles systémiques (cf. pour l'ensemble de

cette typologie l'ouvrage pré-cité, p. 102-103). Les premiers sont le plus souvent des modèles de simulation du réel: par exemple, les simulations du raisonnement humain, ou de l'apprentissage par l'intelligence artificielle. Les modèles du second type sont élaborés à partir de l'étude d'objets ou de faits et donnent lieu à une formalisation permettant de faire des prédictions (cf. les modélisations piagétienne de l'apprentissage). Les modèles exportés sont des modèles spécifiques appliqués à un contexte différent de leur contexte d'élaboration: on peut citer des théories de l'acquisition de la langue et les modèles d'intervention pédagogique issues de ces théories (cf. les travaux élaborés dans la perspective de l'application de la théorie chomskyenne). Enfin, les modèles systémiques tendent à rendre compte des phénomènes dans leur globalité, en faisant intervenir des facteurs multiples, en constante interaction. Les modèles interactifs de lecture sont un exemple de ce dernier type de modélisation.

Étant donné le nombre relativement peu important de développements de modèles théoriques dans notre domaine, nous avons rassemblé, sous un seul et même intitulé, l'ensemble de ces modèles, sauf les modèles exportés qui recouvrent globalement ce que nous avons appelé *l'application théorique d'éléments disciplinaires*. Elle vise à analyser les modalités d'intégration ou d'application de concepts provenant de disciplines contributives (linguistique, psychologie, etc) dans le domaine de la didactique de la langue maternelle.

*La théorisation de l'action* s'oppose aux autres formes de modèles par son niveau d'implication par rapport à la réalité éducative. Il s'agit d'un modèle d'action, élaboré à partir de l'action, et ayant pour objectif la transformation de la pratique. Ce n'est que lorsque l'orientation principale de cette démarche est d'ordre plutôt conceptuel que la théorisation de l'action est rattachée à la recherche théorique, alors qu'elle fait partie de la recherche-action quand son objectif central est lié à l'intervention pédagogique.

La seconde forme de recherche théorique regroupe trois démarches d'investigation: l'étude théorique, l'étude critique, l'étude prospective.

*L'étude théorique* et l'étude critique partagent des points communs. Elles portent sur un problème théorique, des concepts, ou encore du matériel didactique, une méthode d'enseignement, un programme, etc. Elles en argumentent la pertinence, ou proposent une classification des différents éléments impliqués. L'étude théorique se différencie du développement de modèle théorique par l'objectif, et surtout par la portée, de l'analyse conceptuelle. Dans le premier cas, l'analyse vise à cerner, à l'aide de quelques concepts, un problème, alors que, dans le second cas, elle a pour objectif l'explication des relations entre les différentes composantes du problème et l'élaboration d'un modèle.

*L'étude critique* porte sur l'analyse de concepts, de modèles, de produits pédagogiques, etc. Cette méthodologie est proche de l'analyse de contenu qui est une démarche de la recherche descriptive. Ce qui les différencie tient au fait que, dans le cas de l'étude critique, il n'y a pas d'observation systématique, mais seulement un prélèvement d'indices qui servent plutôt à illustrer une argumentation critique sur un objet.

*L'étude prospective* vise à effectuer des projections sur les orientations futures, à partir de l'analyse d'un problème et de ses différentes composantes.

La troisième catégorie de démarche comporte deux types de synthèses en fonction de la présence ou de l'absence d'une perspective critique. Ainsi, *la synthèse de résultats de recherche* opère une intégration descriptive, par le biais d'une revue de littérature plus ou moins exhaustive, des fondements théoriques, des hypothèses des méthodes employées et des résultats obtenus par un ensemble de recherches. *La synthèse critique de résultats de recherche* suppose un point de vue critique menant à développer une problématique d'ensemble des recherches.

Selon nous, cette forme de démarche mérite d'être distinguée de la recherche bibliographique. Alors que cette dernière poursuit d'abord un objectif pratique d'inventaire exhaustif de références, la synthèse vise à comprendre les enjeux théoriques et empiriques impliqués par un ensemble de résultats de recherche. Au plan méthodologique, la recherche bibliographique, dans le meilleur des cas, juxtapose des analyses de contenu ou des résumés en les regroupant de façon thématique. Par contre, la

démarche de synthèse opère une coordination, une intégration et une mise en perspective de différents aspects reliés aux recherches retenues; elle contribue, jusqu'à un certain point, à la réanalyse des problèmes théoriques ou pratiques.

## 2.5 Recherche bibliographique

Dans les classifications de recherche, les études bibliographiques, tout comme les synthèses, apparaissent rarement. Il faut convenir que ces études se situent à un second niveau par rapport aux autres types de recherche, leur objet étant la recherche elle-même. Cependant, dans un inventaire des travaux de recherche, il est difficile de ne pas leur accorder une place particulière, qui se justifie par l'explosion documentaire que nous connaissons depuis un certain temps. Le nombre de publications augmentant régulièrement, les bibliographies constituent des instruments de référence d'une importance capitale.

Les bibliographies sont soit signalétiques, soit analytiques, soit critiques.

La *bibliographie signalétique* suppose un dépouillement systématique de l'ensemble des références pertinentes par rapport à un thème de recherche. Elle implique une exploration de toutes les voies possibles permettant d'atteindre l'exhaustivité. Les références sont présentées par ordre alphabétique (auteurs ou titres), ou par thème. Elles comportent parfois des index thématiques établis à partir d'une analyse de contenu sommaire des titres.

La *bibliographie analytique* comporte une analyse de contenu, plus ou moins détaillée, des documents répertoriés. Pour rendre cette analyse plus homogène, on utilise souvent un lexique (ou un thésaurus) préexistant, élaboré en fonction du domaine. Un résumé de chaque publication complète parfois la fiche analytique. Dans certains cas, le résumé remplace complètement l'analyse.

La *bibliographie critique* utilise tantôt la méthodologie de la bibliographie signalétique, tantôt celle de la bibliographie analytique. Ce qui la différencie, c'est la présence d'une partie critique portant sur l'ensemble des documents répertoriés, ou sur les principaux thèmes, ou encore, sur chaque publication. La présentation de la partie critique peut s'appuyer sur des données quantitatives.

## CONCLUSION

La présente typologie permet de classer les recherches selon leurs caractéristiques principales, de façon relativement homogène et exclusive. Elle sert, en outre, à éliminer les travaux qui ne répondent pas aux critères de scientificité requis, c'est-à-dire ceux qui, de par leur objectifs ou leurs démarches d'investigation, ne peuvent être intégrés dans la présente classification. On peut dire, après l'avoir utilisé pour indexer un corpus de quelques 2500 études, que ce plan de classement, même s'il comporte des lacunes et des approximations, permet de régler la majeure partie des problèmes rencontrés, tant au niveau de la sélection des recherches qu'à celui de la caractérisation précise des recherches dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue maternelle.

## BIBLIOGRAPHIE

ARY, D., JACOBS, L.C., RAZAVIEH, A., (1972), *Introduction to research in education*, New York: HRW.

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1984), *Sciences anthroposociales et sciences de l'éducation/Actes du colloque*, Paris: AECSE.

BAILEY, K.D. (1982), *Methods of social research*, New York: Free Press.

BARDIN, L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris: PUF.

- BERNARD, Cl. (1986), "De l'observation à l'expérimentation", dans Michiels-Philippe: L'observation, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 105-116.
- BOLLE de BALLE, M. (1981), "Nouvelles alliances et reliance: deux enjeux stratégiques de la recherche-action", Revue de l'Institut de sociologie, no 3, 573-585.
- BORG, W.R. (1981), Applying educational research: a practical guide for teachers, New York: Longman.
- BORG, W.R. (1983), Educational research: an introduction, New York: Longman.
- BOUDON, R., LAZARSFELD, P. (1966), L'analyse empirique de la causalité, Paris: La Haye: Mouton.
- CALPINI, J. (1981), "Illustration de trois fonctions de l'observation interactive", Cahiers de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'université de Genève, n° 26, 129-139.
- CAMPBELL, D.T., STANLEY, J.C. (1966), Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand Mc Nally.
- CARDINET, J., SCHUMTZ, M. (1975), Critères pour un catalogue des recherches pédagogiques, Neuchâtel: IRDP.
- CHRISTENSEN, L.B. (1977), Experimental methodology, Boston: Allyn and Bacon.
- DE LANDSHEERE, G. (1975), Introduction à la recherche en éducation, Paris: A. Colin-Bourrelier.
- DE LANDSHEERE, G. (1979), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris: PUF.
- DE LANDSHEERE, G. (1982), La recherche expérimentale en éducation, Paris: UNESCO, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DE LANDSHEERE, G. (1986), La recherche en éducation dans le monde. Paris: PUF.
- GODELIER, M. (1982), Les sciences de l'homme et de la société en France: analyse et propositions pour une politique nouvelle/Rapport, Paris: Documentation française.
- LECOMTE, R., RUTMAN, L. (1982), Introduction aux méthodes de recherche évaluative. Québec: Presses de l'université Laval.
- LEON, A., CAMBON, J., LUMBROSO, M. (1977), Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris: PUF.
- LOUBET DEL BAYLE, J.L. (1978), Introduction aux méthodes des sciences sociales, Toulouse: Privat.
- MALMQUIST, E., GRUNDIN, H.U. (1975), Educational research in Europe: today and tomorrow. Amsterdam: CWK Gleerup.
- MEHAN, H., WOOD, H. (1975), The reality of ethnomethodology. New York: Wiley.
- MOULY, G.J. (1978), Educational research: the art and science of investigation, Boston: Allyn and Bacon.
- PIAGET, J. (1970), Épistémologie des sciences de l'homme. Paris: Gallimard.

- PIAGET, J. (1969), Psychologie et pédagogie, Paris: Denoël.
- POPPER, K. (1978), La logique de la découverte scientifique, Paris: Payot. (traduction).
- ROMIAN, H. (1979), Pour une pédagogie scientifique du français, Paris: PUF.
- ROMIAN, H., La recherche-action, Actes du colloque INRP, octobre 1986 (à paraître).
- SOWELL, E.J., CASEY, R.J. (1982), Research methods in education, Belmont: Wadsworth.
- SPINDLER, G. (1982), Doing the ethnography of schooling: education and anthropology in action, New York: HRW.
- TRAVERS, R.M.W. (1978), An introduction to educational research, New-York: Mac Millan. (réédition).
- VAN DALEN, D.B. (1962), Understanding educational research: an introduction, New York: Mc Graw Hill, (Réédition 1979).
- VAN DER MAREN, J.M. (1984), "Introduction aux problématiques et aux méthodes", Prospectives, vol. 20, n° 1-2, pp 25-33.
- WEISS, J. (1982), "Les trois fonctions de l'observation interactive", Cahiers de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève, n° 26, 117-128.
- WIERSMA, W. (1969), Research methods in education: an introduction., New York: J.B. Lippincott.
- WILES, D.K. (1972), Changing perspectives in educational research, Belmont: Wadsworth.
- WOLPERT, E.M. (1981), Understanding research in education: an introduction guide to critical reading, Dubuque (Iowa): Kendal/Hunt.

À lire sans ces articles, on devine certaines frustrations liées à la recherche en sciences de l'éducation, mais surtout, je crois, l'urgence d'être de la recherche afin de développer ce champ nouveau qui sert mieux les sciences de l'éducation à l'intérieur des sciences humaines. Ce qui me semble revenir comme un leitmotiv, c'est en fait à la fois de développer le rapprochement de la salle de classe et d'élargir le travail des étudiants de la recherche dans le processus éducatif. En ce sens, le prochain défi que la recherche en sciences de l'éducation pourra avoir à relever, certainement quelle est en voie d'acquiescer au *Highland*, sera sans doute celui d'élargir son territoire vers les autres sciences humaines.

(1) En tant que responsable de ce colloque, je tiens à remercier le comité de lecture qui m'a soutenu aux côtés de la sélection des communications et de la révision des textes pour leur publication. Je voudrais remercier également Marie-Luce Bruneau et Marie-Louise Leclercq, de même que mes amis Gérard Bouché.

N.B. Le générique masculin a été utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

## **TÉMOIGNAGES**

TREMBLAY, Yolande  
 Université du Québec à Rimouski

## RECHERCHE ET INTERVENTION PÉDAGOGIQUE AU MOYEN DE L'APPROCHE MULTIMÉDIATISÉE

### 1. INTRODUCTION

Les chercheurs en éducation visent souvent la réalisation de grands projets de recherche à la mesure de la cause de l'éducation qui leur tient à coeur et qu'ils veulent servir et voir grandir. Toutefois, leur rêve prend dans la réalité des dimensions plus réduites et confine souvent à la misère dans la confrontation avec les moyens à leur disposition.

Nous pouvons lire, dans le Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après, que:

(...) les universités devront veiller encore plus à la qualité de leur enseignement, mettre sur pied des programmes de recherche pertinents à l'enseignement, développer les services d'encadrement et susciter un milieu de vie plus attrayant et plus éducatif; (p. 127)

Il ne fait pas de doute que la plupart des professeurs des départements des sciences de l'éducation des universités québécoises sont pleinement d'accord avec cette assertion. Toutefois, dans la pratique, ils sont confrontés aux obligations immédiates d'enseignement et aux restrictions budgétaires pour obtenir le support à la recherche. Ils ont à faire face à de très grandes limites de temps et de moyens, quand il s'agit de poursuivre des programmes de recherche et de développer des services d'encadrement adéquats.

Dans le texte qui suit, nous traiterons d'une recherche réalisée dans le cadre d'une expérience d'enseignement à distance selon une approche multimédiatisée. Après avoir défini et caractérisé notre sujet, nous décrirons la clientèle rejointe lors de l'intervention pédagogique et les cours offerts selon cette approche pédagogique. Ensuite, nous montrerons les difficultés rencontrées, puis la satisfaction manifestée par les étudiants.

### 2. DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE SELON UNE APPROCHE MULTIMÉDIATISÉE

En ce qui nous concerne, nous avons poursuivi depuis quelques années, même avec les moyens restreints dont nous disposons, des expériences d'enseignement et de recherche axées sur une intervention pédagogique selon une approche multimédiatisée.

Il s'agissait pour nous, dans un effort de démocratisation de l'enseignement, de rejoindre les étudiants de milieux éloignés des grands centres, afin de leur permettre l'accès à l'enseignement supérieur, où qu'ils fussent sur le territoire desservi par notre institution. Nous savons, pour avoir sillonné la région à maintes reprises, combien les déplacements sont onéreux, à cause notamment de la situation géographique, des conditions climatiques et de la dispersion des clientèles.

Nous avons opté pour une formule d'enseignement à distance selon une approche multimédiatisée qui rapprocherait étudiants et professeurs, sans amoindrir la qualité de l'apprentissage, en nous servant de moyens simples, tels l'imprimé, la cassette sonore et le vidéo.

Si nous tentons de définir la formule pédagogique utilisée dans notre expérience, nous dirons que c'est, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1988), dans La formation à distance dans le système d'éducation: un modèle à développer.

"une démarche d'apprentissage assistée qui permet à l'étudiant d'accéder à des sources médiatisées de savoirs, sans l'intervention classique d'un professeur dans un espace et un temps déterminés, mais avec le soutien d'un réseau de ressources humaines et techniques d'encadrement." (p. 8)

Le défi pour nous était de taille, compte tenu des limites de nos moyens. Cependant, nous avons tenu à expérimenter auprès des étudiants et à greffer quelques projets de recherche à nos essais, afin de savoir comment nous répondions dans la pratique aux besoins pressentis. Nous lisons encore dans le rapport cité plus haut:

Il importe de redire que la recherche universitaire doit être liée à la formation et être elle-même un lieu de formation. Cette finalité de la recherche a beaucoup d'importance, particulièrement à un moment où l'université est sollicitée de toutes parts. Les exigences de la recherche actuelle demandent aussi la formation d'équipes multidisciplinaires aux compétences variées (...) (p. 127).

En regroupant quelques professeurs intéressés au domaine, en vue d'un essai dans le milieu, nous avons voulu expérimenter une approche multimédiatisée. À l'aide des questionnaires distribués aux étudiants inscrits dans la région, nous avons recueilli les données et, par la suite, analysé les réponses obtenues.

### 3. LA CLIENTÈLE CONCERNÉE

Pour connaître la clientèle concernée, nous avons étudié certaines caractéristiques de la population inscrite, entre autres la variable âge. Les deux tableaux suivants nous permettent d'établir certaines comparaisons.

Tableau I  
Comparaison des répondants à la population globale inscrite aux cours selon le groupe d'âge

Groupe d'âge	Répondants n = 668	Inscriptions N = 1268
28 ans et -	25,9%	27,4%
29-33 ans	24,9%	25,2%
34-40 ans	29,6%	29,8%
41 ans et +	19,6%	17,6%

$$X^2 = 2,122 \quad P < ,50$$

Si nous comparons la population étudiante à celle du réseau de l'Université du Québec, nous constatons que les deux sont comparables pour la variable âge. En effet, d'après le tableau no 1 qui précède et le tableau no 11 qui suit, la plus forte proportion apparaît entre 30 et 40 ans, quoique les catégories d'âge soient réparties d'une façon légèrement différente. Ce phénomène s'explique, croyons-nous, par le fait que la population active a besoin de se recycler sur place, selon un rythme personnel, sans éprouver les contraintes des déplacements onéreux, après une journée ou une semaine de travail. L'avantage qu'offre l'enseignement à distance selon l'approche multimédiatisée est particulièrement apprécié par cette clientèle.

Tableau II  
Caractéristiques de la population étudiante au réseau

Réseau de l'Université du Québec	
30 ans et -	37%
30 - 39 ans	40%
40 ans et +	23%

#### 4. ACTIVITÉS OFFERTES SELON UNE APPROCHE MULTIMÉDIATISÉE

L'expérience a débuté en 1979 par la préparation d'un premier cours sous une forme multimédiatisée. Puis, en 1980, l'essai a été tenté auprès d'une clientèle répartie sur le vaste territoire de notre constituante. Comme la réponse a été très positive, il a été jugé opportun de poursuivre en ajoutant d'autres cours. Depuis, la banque de cours s'est accrue au fil des années. Pour les activités offertes selon une approche multimédiatisée, à l'Université du Québec à Rimouski, nous pouvons compter maintenant les inscriptions suivantes.

Tableau III  
Inscriptions aux cours multimédiatisés

Cours offerts	Nombre d'étudiants
Psychogénèse de l'enfant	1212
Psychologie de l'adolescent	1501
Communication et média dans l'apprentissage	845
Sexualité et éducation sexuelle	1072
Introduction à la psychologie	686
Objectifs et docimologie	341
Éducation à la consommation	297
Éducation à la santé	264

Cette liste de cours est loin d'être suffisante pour combler tous les besoins exprimés par la clientèle approchée. Afin d'assurer la qualité de l'apprentissage, les cours sont soigneusement planifiés, conçus, rédigés par l'équipe. Bien plus, une révision périodique est prévue afin de tenir à jour les activités offertes, dans le but d'assurer un niveau d'apprentissage adéquat.

## 5. DIFFICULTÉS INHÉRENTES À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE SELON UNE APPROCHE MULTIMÉDIATISÉE

La formation à distance comporte ses inconvénients et ses limites. Par exemple, les coûts et les délais de production et de révision occasionnent des difficultés. Le matériel didactique doit, pour un temps relativement significatif, être valable et rejoindre des effectifs suffisants. Cette exigence devient une force de notre approche, en ce sens que nous tenons à ce que les cours soient renouvelés périodiquement.

En outre, les étudiants qui privilégient les contacts directs avec leurs professeurs et les groupes de pairs n'y trouveront pas leur compte, en l'absence de relations humaines suivies. Les étudiants ne semblent pas troublés outre mesure par cet aspect que bon nombre d'entre eux (65,8%) qualifient de point neutre, compte tenu des nombreux avantages qu'ils y trouvent par ailleurs.

Le délai occasionné par les différentes formes de communication (courrier postal, appel téléphonique, emprunt de volumes à la bibliothèque, etc.) cause certaines difficultés bien sûr, mais, pour 55,9% des répondants, leur apprentissage n'en est pas perturbé, puisqu'ils apprennent à se débrouiller dans leur environnement immédiat.

## 6. SATISFACTION MANIFESTÉE

Notre contribution régionale à la mise en place de certains modes de perfectionnement a permis de répondre de façon adéquate, nous semble-t-il, quoique partiellement encore, à des besoins exprimés au niveau de l'enseignement supérieur, dans le domaine de l'éducation des adultes.

Lorsqu'on a posé la question aux étudiants, à savoir si "Dans l'ensemble, ils recommanderaient le cours à des ami-e-s", 77,5% ont répondu "Énormément" et "Beaucoup". C'est un point révélateur de l'appréciation exprimée à la suite d'un cours suivi en formation personnelle et sociale.

Nous relevons ici d'autres commentaires éloquentes: "J'aime beaucoup les cours médiatisés car cela nous permet de nous surpasser. Avec tout le matériel à notre disposition, nous travaillons fort, mais je trouve que ça rapporte beaucoup." Et cet autre: "Honnêtement lorsque j'ai choisi ce cours, j'étais un peu sceptique. Je ne savais pas exactement où il me conduirait. Aujourd'hui, je le recommande à tous mes amis. Je le fais sans obligation, je le fais avec goût."

Par ailleurs, dans les milieux à faible densité de population, l'enseignement à distance peut réduire les contraintes de coûts et d'énergie inhérentes aux frais de garderie, de déplacements, d'organisation de groupes homogènes suffisamment nombreux, etc.

Nous avons constaté à plusieurs reprises combien la formule d'enseignement à distance avec une approche multimédiatisée est porteuse de nombreux avantages. La souplesse et la flexibilité sont appréciés de plusieurs étudiants. À preuve, ce témoignage apporté en fin de cours: "J'apprécie beaucoup les cours donnés sous forme d'auto-didaxie assistée. Ils permettent une grande flexibilité dans la gestion de mon temps. L'étudiant peut cheminer à son propre rythme." Et encore, cet autre commentaire: "J'adore cette formule d'enseignement, qui nous laisse avancer à notre rythme et selon notre horaire. Tous les cours devraient être donnés sous cette forme! C'est un cours très bien préparé." Voilà des témoignages qui parlent d'eux-mêmes, quant à la satisfaction des personnes inscrites aux cours.

Evidemment, l'enseignement à distance suppose une motivation forte et une autonomie personnelle chez l'étudiant. Ce sont des conditions qui existent peut-être plus qu'on ne le croit chez les apprenants adultes. À preuve cette étudiante qui écrit: "Cette formule de cours est très exigeante parce qu'elle demande une discipline personnelle, mais j'apprécie beaucoup. Merci!" Et encore cette autre: "J'ai particulièrement aimé un cours sous cette formule souple. Il y a autant à retirer de ce cours qu'avec une autre forme de cours, tout dépend de l'énergie qu'on y investit."

La satisfaction manifestée est évidente lorsqu'on lit les témoignages qui se multiplient: "Je me suis reconnue dans plusieurs cas ou théories présentés. C'est un cours très intéressant!" Et plus loin:

"Les étapes (modules) facilitent l'assimilation de chaque thème étudié. C'est un document très riche qui incite à poursuivre "son propre" questionnement." Et encore cet autre: " Le fonctionnement par auto-évaluation (en partie) est stimulant pour l'étudiant puisqu'il peut voir immédiatement ses progrès. En général, je suis très satisfait de mes apprentissages."

L'enseignement à distance présente un modèle éducatif adapté à l'évolution socio-économique caractérisée par des changements rapides, lesquels provoquent la nécessité de poursuivre ou de réorienter sa formation, souvent à plusieurs reprises dans une carrière.

Nous abondons dans le même sens que le Conseil supérieur de l'éducation qui, dans son rapport sur La formation à distance, (1988):

souligne la pertinence et l'opportunité, pour le système d'éducation québécois, de développer la formation à distance, à la façon d'un modèle complémentaire des modes conventionnels de formation en établissement,(...) estime également qu'il serait préférable, pour les partenaires de chacun des ordres d'enseignement, d'adopter un modèle mixte d'organisation. (p. 53)

Il est indéniable que la structure de soutien du département et du décanat à la recherche soit appelée à jouer un rôle important, tels les services de secrétariat, les locaux affectés à la recherche, les équipements adéquats, le personnel à temps complet, le personnel surnuméraire au moment requis pour les demandes de subventions.

Nous avons le droit de nous réjouir du fait que, dans le plan triennal de l'institution (1989), on ait inscrit comme l'une des priorités du département des sciences de l'éducation "l'aménagement d'un lieu de travail qui intègre mieux enseignement et recherche et qui soit à la fois fonctionnel, efficace et stimulant."(p. 33). Il nous reste à souhaiter que cette priorité soit mise en application le plus rapidement possible afin de faciliter les projets de nombreux chercheurs.

Dans le même document, on peut lire aussi, comme l'une des priorités du département précité: "Développement mieux soutenu de la médiatisation d'enseignement à distance qui tient compte des technologies de communication"(p. 33). En ce qui concerne nos préoccupations de recherche, nous osons espérer que des réalisations concrètes verront le jour sans tarder.

## 7. CONCLUSION

Nous pouvons conclure, à la suite de ces propos, que misères et grandeurs se côtoient dans la recherche en sciences de l'éducation: misères dans la pauvreté des moyens et des structures à la disposition des chercheurs, misères dans l'isolement des spécialistes qui manquent d'occasions pour échanger avec des collègues dans leurs domaines d'intérêt, etc.

Par contre, grandeurs que l'on constate dans le courage manifesté par des chercheurs qui croient à la valeur de la recherche pour faire avancer la cause de l'éducation dans leur discipline respective. Grandeurs dans les expériences menées à travers des difficultés surmontées malgré l'isolement et la dispersion des effectifs. Grandeurs dans la qualité du travail réalisé avec des possibilités restreintes. Il faut vraiment aimer sa tâche pour investir encore et encore!

## BIBLIOGRAPHIE

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988), La formation à distance dans le système d'éducation: un modèle à développer, Québec: Direction des communications, 80 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988), Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après, Québec: Direction des communications, 151 pages.

TREMBLAY, Y., PLANTE, J.-L. & BOUCHARD, Y. (1987), Forces et faiblesses d'un enseignement à distance, Rimouski, Qué.: Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Monographie no 32, éditions GREME, 326 pages.

(1) En tant que responsable de ce ouvrage, j'ai eu à respecter le comité de lecture qui m'a soutenu aux plans de la sélection des contributions et de la révision des notes pour fins de publication. Ce comité comprenait mesdames Marie-Lies Brunel et Marie-Louise Lefebvre, de même que monsieur Gérard Bouthin.

N.B. Le générique masculin a été utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

DUPUIS, Jean-Claude  
 Université du Québec à Montréal

## PRODUCTION DE MATÉRIEL DIDACTIQUE: VALEUR ET MÉRITE

La production de matériel didactique immédiatement utilisable par les élèves des écoles primaires et secondaires par des professeurs d'universités ne semble pas avoir beaucoup de considération auprès des collègues universitaires comparativement à celle accordée à la publication d'études dites plus fondamentales. L'objet de mon exposé aujourd'hui sera de poser le problème de l'utilité, sinon de la nécessité, pour un universitaire, de participer à l'élaboration et à la production de matériel didactique pour l'enseignement aux élèves du primaire ou du secondaire, et même, de mettre en évidence la valeur de la production de ce matériel comparativement à celle des publications dites scientifiques en termes de travail dit universitaire.

Qu'entendons-nous par matériel didactique? Parmi tous les supports pédagogiques, nous avons choisi de traiter plus spécifiquement de "matériel d'enseignement et d'apprentissage" imprimé. Legendre (1988, p.357) dans son Dictionnaire actuel de l'éducation, définit ce type d'outil comme le matériel

...utilisé dans le processus d'enseignement et d'apprentissage pour faciliter la transmission et l'acquisition de connaissances et compétences.

Donc, chaque fois que nous utiliserons le terme matériel didactique, il référerà aux manuels scolaires, guide pédagogique et manuel de l'élève.

Un certain nombre d'universitaires se sont commis à ce niveau, en produisant des manuels d'apprentissage de la lecture, des mathématiques, des sciences humaines, etc. Parmi ces derniers nous pensons aux professeurs Diénès et Gattegno, en mathématiques, Reinwein, en lecture du français, Dupuis et Laforest, en sciences humaines au primaire, Lefebvre, en sciences humaines au primaire et en histoire au secondaire, Racette, en histoire au secondaire, etc. Beaucoup d'autres l'ont fait; je ne vais quand même pas en dresser une liste exhaustive et ceux dont les noms n'apparaissent pas ici ne m'en voudront certes pas, enfin je l'espère. Ces productions ne furent pas et ne sont pas encore considérées comme des produits de la recherche, mais plutôt comme un service à la collectivité.

### 1. PRODUCTION DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Posons d'abord le problème au niveau de la production du matériel en soi. Élaborer et réaliser un matériel didactique pour les niveaux primaire et secondaire a-t-il une valeur en termes de recherche et d'avancement de la pensée pour un professeur d'université? Est-ce un travail d'universitaire? Ce matériel nécessite-t-il vraiment une recherche en éducation? Ne devrait-on pas laisser ce travail aux enseignants des niveaux concernés? Après tout, les connaissances et les habiletés à faire acquérir par les élèves du primaire et du secondaire dans une matière donnée, de même que les attitudes et les valeurs sociales qu'il faut développer chez ces derniers, ne semblent pas, du moins à première vue, demander la compétence du spécialiste en la matière.

C'est un lieu commun de considérer l'éducation comme l'affaire de tout le monde. Ainsi il est facile de dire: "La plupart de nos congénères sont passés par l'école et ont relativement bien réussi. Chacun ne devrait-il pas être à ce moment-là en mesure de retransmettre avec succès la science qu'il a apprise et ce, sans avoir à fournir pour autant une réflexion spécifique". Comme monsieur tout le monde, ou à peu près, peut le faire, il n'est donc pas nécessaire de faire des recherches relatives à la "transmission" des connaissances (parce que, pour certains, c'est là le seul objectif de l'école) d'où l'idée que l'élaboration et la production d'un tel matériel devrait être à la portée de tout le monde: les auteurs de matériel didactique pour le primaire et pour le secondaire ont donc très peu de mérite au plan scientifique et semblent occuper leurs loisirs à des tâches non universitaires.

Beaucoup de gens semblent dire que, de toute façon, bien enseigner est un art, un "don", quelque chose d'inné; dans un tel cas, que vient faire le professeur d'université dans le domaine de la recherche pratique en enseignement, et, plus précisément, dans l'élaboration et la production de matériel didactique

pour les élèves du primaire ou du secondaire: l'universitaire a à s'occuper de choses plus fondamentales, c'est-à-dire la science.

Contrairement à ce que nous venons d'affirmer, nous croyons que l'universitaire oeuvrant en sciences de l'éducation a peut-être quelque chose d'utile à y faire et ce, en termes de recherches qui pourraient avoir des retombées rentables pour le monde scolaire. Pourquoi n'irait-il pas jusqu'à se commettre en termes de productions didactiques issues de recherches "dites" fondamentales.

Pour y voir plus clair, décrivons en premier lieu en quoi consiste ce type de travail; nous en verrons ensuite les implications de recherche, i.e. comment les recherches fondamentales peuvent avoir des retombées sur l'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement au primaire et au secondaire.

Un matériel didactique exige l'élaboration et la production d'un guide du maître et d'un manuel de l'élève. Dans ce guide du maître, nous nous devons d'abord de définir le cadre théorique de notre conception de l'enseignement et de l'apprentissage, de même que notre conception de la matière à enseigner. Nous présenterons ensuite le programme avec ses objectifs (généraux, intermédiaires et spécifiques) qui sont déjà définis, comme vous le savez tous, au Québec, par la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'éducation. Ces objectifs nous permettent alors de faire un choix de connaissances et habiletés reliées à la matière que nous devons transmettre ou faire acquérir aux élèves d'un niveau donné et dans un ordre donné, de même que les habiletés intellectuelles, les attitudes et valeurs que nous désirons leur faire acquérir.

Quand nous parlons de connaissances ici, nous nous référons à des données spécifiques avec ou sans lien entre elles; par exemple, en histoire et en géographie, ce pourrait être des dates, faits, noms de personnes, nom de lieux, etc.; nous pensons également aux concepts et aux généralisations qui mettent en relation ces concepts. Quand nous abordons les habiletés reliées à la matière à enseigner, nous pensons, par exemple, en géographie à la lecture de cartes, alors que les habiletés intellectuelles font surtout appel à la formation de la pensée, à la démarche réflexive.

Par la suite, nous présenterons nos stratégies déjà conditionnées par notre conception de l'enseignement et de l'apprentissage, par la matière à enseigner et surtout, par le niveau des enfants et les façons de les utiliser.

Le manuel de l'élève présentera un matériel qui devrait nous permettre de réaliser un certain nombre d'apprentissages. Cependant il faudra, dans le guide, du maître faire l'inventaire de tout autre matériel existant et ce, afin de mieux outiller le maître et l'élève pour effectuer ces démarches d'apprentissage. Les unités d'enseignement que nous proposons ne sont pas toujours suffisantes à l'atteinte des objectifs poursuivis soit qu'elles ne s'adaptent pas parfaitement à une population donnée, soit que quelques élèves aient besoin d'une démarche complémentaire. Le guide du maître devrait alors pouvoir donner les outils nécessaires à la création d'un nouveau matériel susceptible de compléter celui que nous proposons. Enfin, il faudrait pouvoir produire un guide d'évaluation en regard de l'atteinte des objectifs par les élèves.

Le manuel de l'élève qui, à notre avis, ne devrait pas être un livret d'exercices, devrait permettre d'abord aux élèves, ensuite aux enseignants, d'atteindre les objectifs décrits dans le guide du maître.

Quand nous regardons la tâche à accomplir pour réaliser un tel guide du maître, n'avons-nous pas toutes les raisons de demander au spécialiste de l'université d'oeuvrer dans le domaine? Effectivement, n'est-il pas au centre de l'information, tant pour le cadre théorique en termes d'enseignement et d'apprentissage, que pour la matière à enseigner en ce qui a trait au contenu notionnel, aux stratégies, à la formulation des unités d'enseignement et à l'évaluation. Il est certes entendu que l'enseignant universitaire n'a pas toutes ces compétences, mais il a accès à des compétences dans le domaine soit par le biais de ses collègues, des bibliothèques et des centres de recherches.

## 2. CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Enseignant à l'université, nous avons déjà fait un choix quant à notre conception de l'enseignement et de l'apprentissage chez nos étudiants, choix qui conditionne nos façons de faire. Lorsqu'en tant qu'auteur nous produisons un guide du maître et un manuel de l'élève, nos façons de voir l'enseignement et l'apprentissage chez les enfants du niveau pour lequel nous produisons sont également importantes et vont influencer notre matériel didactique.

Notre rôle de chercheur, surtout dans le cas des spécialistes en sciences de l'éducation, devrait nous amener à nous questionner sur l'efficacité de nos façons de faire. Pour certains, ce questionnement les conduit à considérer leurs cours comme des lieux d'expérimentation qui, de session en session, les amènent à des modifications de leurs plans de cours, de leurs mises en situation, de leurs comportements, de leurs attitudes, etc. Cette façon d'aborder l'enseignement, bien sûr, améliore leurs stratégies et leur façon de se comporter et, effectivement, modifie parfois leur conception de l'enseignement.

Ce vécu devrait être transposable dans l'élaboration et la construction d'un matériel didactique. Par exemple, dans le cadre de l'élaboration et de la production de la collection "Je réfléchis... les sciences humaines au primaire" Mario Laforest et moi-même avons d'abord conçu un document de présentation dont certains objectifs ont été de présenter notre conception de l'enseignement des sciences humaines de même que de situer l'intervention éducative dans l'apprentissage des sciences humaines. C'est en partant de ces conceptions, et bien entendu en considérant l'âge des enfants, que nous avons d'abord fait un choix des objectifs pédagogiques, du contenu notionnel et des stratégies pédagogiques. Nous étions quand même limités par les prescriptions du programme. Les objectifs et les contenus notionnels de même que les stratégies furent dans un premier temps soumis à des conseillers pédagogiques et à des enseignants en vue d'une première expérimentation; à partir des remarques de ces derniers, nous avons modifié notre matériel avant d'aller à l'impression. Le matériel est maintenant sur le marché. L'expérimentation se poursuit encore, de sorte que nous sommes toujours prêts à modifier notre matériel à partir des données du milieu scolaire. Il y a un avantage pour un professeur d'université à élaborer et produire un matériel didactique en accord avec les besoins du milieu; centre de formation de maître, l'université, qui est un lieu de formation et de recherche, permet d'avoir accès au service des conseillers pédagogiques et à des collègues spécialistes en vue de trouver solution à divers problèmes.

Il est fort important que cette conception que l'auteur a de l'enseignement et de l'apprentissage soit clairement communiquée aux enseignants de sorte qu'ils puissent utiliser à fond le matériel et même le modifier. Ce matériel, de la façon dont il est conçu, devrait de toute façon permettre à l'enseignant de pouvoir faire le même type de remise en question que celui des auteurs, l'encourager à une démarche réflexive adoptant une attitude scientifique. Il devrait s'ensuivre une activité créatrice.

Nous considérons notre matériel didactique comme l'un parmi tant d'autres mis à la disposition des enseignants; il serait fort intéressant que ces derniers puissent avoir accès à différents outils produits par des tenants de différentes écoles.

## 3. OBJECTIFS, CONTENU NOTIONNEL, STRATÉGIES ET ÉVALUATION

Notre conception de l'enseignement et de l'apprentissage nous amène à proposer certaines stratégies en vue de l'atteinte d'objectifs de savoir (contenu notionnel), savoir-faire (habiletés intellectuelles et techniques), savoir-être (attitudes et valeurs) qui correspondent aux objectifs du Ministère. Ce contenu notionnel, ces habiletés, ces attitudes et ces valeurs devraient également être appropriés à l'âge des enfants, à leur développement intellectuel et social, à leur façon d'apprendre: si on veut qu'ils apprennent, si on veut qu'ils soient intéressés, il faut donc aussi leur offrir un matériel et des stratégies diversifiés. De plus, certains apprentissages sont plus faciles à acquérir à un âge donné: passé cet âge, il devient très difficile de les faire. Prenons le cas de la langue maternelle: le temps de l'école primaire, semblerait-il, est la période idéale d'apprentissage; passé ce temps, il devient même trop tard pour acquérir certains automatismes et, tout le long de sa vie, l'enfant en subira les conséquences. D'ailleurs, nous en avons un exemple chez certains de nos étudiants qui se voient refuser l'accès à l'enseignement à cause d'une faiblesse en français.

Quand je dis que ce qu'il faut faire acquérir aux enfants doit être approprié à leur âge, je ne signifie pas qu'il faille simplifier la connaissance et la tâche pour l'enfant: simplifier la science, c'est parfois enseigner l'erreur: si nous enseignons l'erreur, nous devons par la suite défaire et recommencer. C'est une perte de temps. On a trop souvent raconté des histoires aux enfants du primaire qui sont allées à l'encontre de l'Histoire. Non pas que je sois pour l'enseignement de l'Histoire au primaire mais si on voulait l'enseigner, il faudrait le faire en respectant les données de l'histoire, de même que la démarche historique. L'enfant du primaire a-t-il les pré-requis pour le faire? La notion de temps est une notion fort importante dans l'apprentissage de l'histoire. Cette notion ne s'acquiert que très lentement tout au long de la latence, et d'ailleurs, il n'est pas évident que certains adolescents l'aient acquise (voyez-là l'importance de la psychologie en regard de l'enseignement à une population donnée); il serait donc malheureux de perdre du temps à leur inculquer l'Histoire. Ce qui ne veut pas dire que l'on ne puisse pas les mettre en situation d'acquérir les outils qui devraient leur permettre le plus tôt possible d'aborder l'Histoire.

Nous avons également souligné l'importance d'un matériel adapté au développement social de l'enfant. Encore ici, il faut s'en référer aux données de la psychologie et respecter l'évolution psychosociale de l'élève. Nous ne croyons pas que nous puissions, par exemple, proposer, dans un manuel, des stratégies qui exigent de l'enfant de première année du primaire de travailler en petits groupes organisés responsables du fonctionnement et des décisions que doit prendre le groupe.

Les niveaux intellectuel et social de l'enfant étant respectés, il reste à fournir à l'enfant un matériel diversifié qui lui convienne du point de vue de sa façon d'apprendre: certains auront besoin d'un matériel concret, de photos, d'illustrations, d'exploration dans le milieu, d'autres exigeront d'être sécurisés par une longue entrée en matière qui leur décrive toutes les étapes à travers lesquelles ils devront passer.

Lorsque nous élaborons et produisons un matériel didactique, nous devons tenir compte des individus dans un groupe, avec leur potentiel, leurs limites, leur individualité tant au niveau de leur fonctionnement individuel que de leur fonctionnement en groupe. D'où l'importance de connaître et de tenir compte des difficultés des élèves dans l'apprentissage face à un type d'information, face également aux habiletés au moment de la préparation du matériel didactique. Encore ici, nous devons nous en référer aux données de la psychologie de l'apprentissage et des recherches de pointe, données à mettre en relation avec les données de l'éducation, de même qu'avec celles du milieu scolaire et ce, en vue de fournir aux élèves un matériel adapté.

Comment faire pour que l'enfant en sache plus? Comment partir du discours de l'enfant pour le rendre à la science? Quoi faire pour le rendre mieux outillé, plus ouvert à la réalité, intéressé à agir sur cette réalité? Faire construire la connaissance par l'enfant? La lui révéler? La lui faire découvrir? Lui poser des problèmes et lui demander de les résoudre? La psychologie pourrait certes nous permettre de répondre à ces questions, quelles que soient nos orientations. D'où l'importance d'être au fait des développements de la psychologie. Peut-être certains d'entre nous, à la fois auteurs et chercheurs, peuvent-ils répondre à certaines de ces questions, sinon il leur reste à poursuivre leurs travaux en vue d'y répondre. L'universitaire à la fine pointe du développement de la science tant au plan de la construction de la connaissance que des stratégies didactiques peut mettre en place des activités qui contribuent non seulement à la transmission d'un certain savoir, mais surtout à l'élaboration d'un raisonnement transférable à toute acquisition de connaissance.

À noter également que la présentation matérielle doit se baser sur la psychologie de l'enfant, sur la psychologie de l'apprentissage. Encore ici, il faut tenir compte de l'âge de l'enfant, de son développement intellectuel, social etc. Par exemple, les manuels de l'élève de première année comporteront beaucoup plus d'illustrations que de texte, limitant le nombre d'éléments à observer dans l'illustration, contrairement aux manuels de sixième année, qui pourront comporter beaucoup plus de texte que d'illustrations. Les phrases seront beaucoup plus simples avec un vocabulaire du niveau de l'enfant.

Un autre aspect du manuel scolaire: le contenu notionnel. Cet aspect, quoique dépendant des objectifs fixés par les responsables des programmes du Ministère, n'est pas prescrit par ces derniers. Les auteurs se doivent donc de faire des suggestions. Devant l'inflation des informations, des concepts, il

faut faire des choix: ces choix sont fondés bien sûr sur les théories de l'apprentissage, sur les connaissances de la matière, sur une réflexion concernant la démarche séquentielle la plus appropriée pour l'élaboration de la connaissance. La préparation des manuels scolaires exige une connaissance des plus articulées de la matière pour dire correctement dans le langage de l'enfant des choses vraies, choses qui vont faire que la science va se développer. Encore ici le milieu universitaire est un milieu privilégié parce qu'en termes d'informations et de recherches, les spécialistes devraient être à la fine pointe: d'où il est tout à fait logique que les universitaires se commettent.

Enfin, un dernier aspect: il faut savoir dire, et ce, dans le langage de l'enseignant et dans le langage de l'enfant, tout en respectant la langue et la science.

Bâtir un matériel didactique nécessite des moyens intellectuels et matériels qui relèvent de la recherche. Il est donc important que des chercheurs en éducation offrent au milieu scolaire des pratiques issues de modèles théoriques qui mettent à leur portée des outils pédagogiques les mieux adaptés.

#### 4. ÉLABORATION ET PRODUCTION DE MATÉRIEL DIDACTIQUE ET FORMATION DES MAÎTRES

De la théorie à la pratique en passant par la formation des maîtres, il y a tout un cheminement à faire. D'où tous les avantages pour nos étudiants maîtres que leurs formateurs s'intéressent et se impliquent dans l'élaboration et la production de matériel didactique.

Tout d'abord, l'universitaire aura déjà fait une démarche quant au contenu notionnel qu'il faut faire acquérir aux enfants et pourra par le fait même en faire bénéficier les étudiants-maîtres. Il en sera de même dans le domaine des stratégies et de l'évaluation. Qui dit auteur de matériel didactique dit contact avec la réalité scolaire (les élèves, les enseignants, les programmes, les exigences du milieu, etc.); les étudiants-maîtres devraient en profiter au maximum étant mieux informés de leur futur milieu de travail. La formation didactique, comme nous l'avons laissé entendre, va encore plus loin: tout matériel didactique n'est jamais tout à fait adapté; il faut donc former nos futurs maîtres à la démarche réflexive qui devrait les amener à trouver des solutions aux lacunes tant du matériel proposé que des difficultés quant aux démarches d'apprentissage des enfants. Qui est mieux outillé pour le faire que le professeur d'université?

#### EN CONCLUSION

Il n'y a aucun doute pour moi, il est utile et même nécessaire pour un universitaire qui veut travailler en formation des maîtres particulièrement en didactique de s'engager dans l'élaboration et la production de matériel didactique. La recherche ne s'inscrit-elle pas dans le cadre d'un service à la collectivité et à tout généraliser dans le cadre du monde scolaire ne pourrait-on pas parler ici de services de recherche à la collectivité. Choisir une telle voie face à certains collègues est un risque: nous devons le prendre.

#### RÉFÉRENCES

- ANDERSON, R.M., TOMKINS, G.S., (Ed) (1983), Understanding Materials: Their Role in Curriculum Development, Vancouver: Center for the Study of Curriculum and Instruction.
- DUPUIS, J.-C., LAFOREST, M. (1983), Je réfléchis... les sciences humaines au primaire, Montréal: Lidec.
- GIORDAN, A. (1983), Quelles recherches didactiques pour développer l'éducation scientifique, Quels types de recherches pour rénover l'éducation en sciences expérimentales?, Paris: A. Giordans, J.L. Martinand Editeurs.
- PROULX, R., GINGRAS, J.-M. (1986), Créations de devis éducatifs, Québec: Institut de recherche sur le profil d'apprentissage, Inc.

GERVAIS, Flore  
 Université de Montréal

## DE LA FERTILITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

En intégrant les écoles normales il y a vingt ans, les universités ont institutionnalisé la recherche en éducation. Depuis ce temps, les priorités des organismes subventionnaires exercent une sorte de fascination sur tout le corps professoral et administratif.

Il est temps de mesurer ces objets de fascination à la réalité de notre expérience. Je soutiens que, loin de nous servir, ils nous desservent et bien plus, qu'ils nous cachent la fertilité réelle de notre travail. Car, malgré ces leurres, la recherche en éducation peut être utile, voire agréable, pour celui qui s'y adonne.

Pour illustrer la situation dans laquelle bon nombre de professeurs en sciences de l'éducation sont amenés à faire de la recherche, je confronterai ma propre expérience et à celle des collègues aux côtés desquels, ou avec lesquels, je travaille depuis dix-huit ans. J'exposerai ensuite comment la recherche autonome peut être aussi rentable, sinon plus, que celle réalisée par une pyramide d'étudiants subventionnés. Enfin, nous verrons combien la quête d'une scientificité en sciences de l'éducation oblitère la valeur réelle et quotidienne de nos efforts.

### 1. RECHERCHE OU ENSEIGNEMENT?

Il est très difficile de mener de front recherche et enseignement, à moins que la recherche ne soit directement rattachée aux cours que l'on donne. Même étroitement liée à un cours, la recherche exige, pour être efficace, que le chercheur ne perde pas le fil de sa réflexion; en même temps qu'il est préoccupé par sa problématique, son cadre théorique, ses méthodes de quête de données, ses interventions, etc., le chercheur-enseignant doit demeurer centré sur l'enseignement, tâche qui fait appel, du moins au premier cycle, à des habiletés et à des processus mentaux très différents de ceux exigés par la recherche. Comment peut-il, dans les faits, penser aux cours qu'il va donner, les préparer, les dispenser, tout en conservant la même efficacité, sur le plan de la recherche, que le chercheur qui se consacre exclusivement à celle-ci?

Et, aux études avancées, combien de professeurs-chercheurs sont mal perçus par les pairs ou les administrateurs quand, à leur dossier, n'apparaît pas de direction de mémoires ou de thèses? Il est pourtant utopique de penser que les étudiants affluent aux deuxième et troisième cycles en nombre suffisant, et avec des intérêts de recherche suffisamment polyvalents, pour permettre à leurs directeurs de poursuivre avec leur aide des projets créatifs, cohérents et de longue haleine.

Quand un étudiant se voit admis aux études supérieures, le professeur "disponible" se voit attribuer la direction d'un mémoire très souvent éloigné du domaine de ses compétences ou de ses préoccupations. Cet état de fait exige beaucoup d'investissement et de souffle de la part du directeur de mémoire et, même si l'on peut le considérer positivement en regard de l'ouverture d'esprit qu'il entraîne, il risque d'empêcher le chercheur d'évoluer comme il le pourrait et le devrait dans son domaine de spécialisation.

À ce manque de congruence entre champ de spécialisation du professeur et sujet de recherche de l'étudiant s'ajoute un problème de taille: la préparation inadéquate de plusieurs étudiants aux études supérieures. Heureusement, un bon nombre arrivent prêts; ce sont des étudiants motivés et perméables aux enseignements. Même s'ils n'ont jamais fait de recherche, ils en maîtriseront passablement vite le fonctionnement et déposeront le produit fini dans les délais qu'ils s'étaient fixés.

En revanche, on trouve aussi au niveau supérieur trois catégories d'étudiants qui mettront beaucoup de temps à démontrer une aptitude à la conceptualisation ou qui n'y parviendront jamais:

- il y a d'abord certains étudiants doués qui, à travers leur formation, n'ont pas acquis les connaissances ni développé les habiletés minimales pour entreprendre des études supérieures;

- il y a aussi certains autres, peu doués pour la recherche, que l'attrait des bourses garde à l'université au-delà du premier cycle; ils évitent ou retardent ainsi le chômage;
- mentionnons finalement, certains étudiants étrangers, qui s'inscrivent aux études supérieures avec de graves difficultés de communication tant orales qu'écrites.

On peut entrevoir par là l'énorme responsabilité dévolue au professeur qui veut faire avancer la recherche en éducation à travers la direction de mémoires et de thèses. Ce professeur peut faire de la recherche, mais, dans les faits, il enseigne toujours, parallèlement. Et encore chanceux s'il enseigne au niveau où il voudrait le faire.

Deux autres problèmes particuliers touchent les étudiants étrangers. D'une part, nous avons souvent peu de prise sur les contenus de recherches concrètes traitant d'un pays où nous ne sommes jamais allés. D'autre part, plusieurs étudiants viennent ici chercher des solutions concrètes à certains problèmes de leur pays, alors que le but d'un mémoire ou d'une thèse, dans nos universités québécoises, n'est pas normalement la production de telles solutions, mais plutôt l'exercice intellectuel et la formation à la recherche. Si l'on a un service à rendre aux pays en voie de développement — ce que je crois — ce service doit être tout à l'opposé d'une condescendance. Chaque professeur devrait disposer d'un service de formation spécifique, d'une décharge sur le plan de sa tâche d'enseignement et de l'aide de personnes ressources.

Une autre situation déplorable est celle du professeur qui, par conscience professionnelle ou sociale, est tenté de se refuser à faire échouer un étudiant, donc de récrire pour lui en partie son mémoire ou sa thèse. Soit que le professeur est trop conscient du temps écoulé depuis le commencement de la recherche et de l'incapacité réelle de l'étudiant à atteindre son but dans un délai raisonnable, soit qu'il est trop conscient de l'échéancier des bourses allouées à certains étudiants étrangers.

## 2. PAS D'ARGENT, PAS D'ÉQUIPE, PAS DE PROGRÈS?

Des treize dernières recherches d'étudiants qu'on m'a données à diriger, six seulement ont abouti à une thèse ou à un mémoire dûment sanctionné par un diplôme; les sept autres ont avorté, chacune après plus de deux ans de travail assidu. De celles-ci, deux ont dû être abandonnées pour cause de maladie et cinq parce que les étudiants ne pouvaient pas continuer à travailler sans l'argent des subventions, dans l'attente desquelles les recherches avaient été entreprises.

Les projets donnaient tous les espoirs d'être reçus; ils se conformaient aux directives du ministère et aux priorités du moment. Mais les espoirs de subvention qui ont accompagné la naissance de cinq des treize recherches se sont avérés un miroir aux alouettes. Ils ont détourné, en faveur d'un modèle de recherche précis, des efforts de recherche qu'on aurait pu poursuivre sur une base autonome, sans subvention.

Bref, nous aurions travaillé dans l'ignorance totale de ces sources possibles de financement, et des orientations favorisées par elles, qu'une ou deux des cinq recherches avortées n'auraient jamais été entreprises, et que les autres se seraient orientées selon d'autres objectifs et d'autres méthodes plus susceptibles de conduire au succès. Dans tous les cas, jamais entreprise ou entreprise sur une base autonome, aucune de ces recherches n'aurait avorté dans le sentiment d'avoir été trahi et d'avoir travaillé pour rien.

Dans des conditions réalistes et sans illusion, un mince pécule de \$1000 par étudiant entre les mains du directeur suffirait au moins à couvrir les déboursés nécessaires pour les photocopies, le travail technique, etc., permettant de faire aboutir un travail peut-être hors du sentier à la mode, mais utile et compris.

### 3. EN ÉDUCATION: PAS DE SCIENCE, PAS DE PARADIGME DE TRAVAIL?

En éducation, on court encore après le paradigme qui doterait du beau nom de "science" la recherche qu'on y fait. La science constituerait-elle, pour le chercheur en éducation, la seule clé qui ouvre le paradis de la rigueur et, par conséquent, le fait siéger à la droite du Père dans tous les congrès? Faut-il attendre que la science accrédite notre recherche pour croire en sa valeur?

Si nous détournons notre attention du mot "science" pour la porter d'abord sur nous-mêmes, pour voir ce qui nous sert réellement dans ce que nous faisons, qu'on appelle cela recherche ou réflexion, nous découvrons que ce qui est sûr, que ce qui ne nous trompe pas, c'est ce que nous avons inventé nous-mêmes pour répondre à une préoccupation ou à un problème précis. Nous appartenons à une longue tradition de recherches autonomes qui servent d'abord à ceux qui les font.

Les questions de recherches qui ont animé les réflexions d'un nombre d'humanistes, Comenius, Montaigne, Fénelon, Rousseau, Diderot, ont puissamment servi l'éducation sans qu'on leur accole le terme de science au sens moderne.

### 4. DES RÉSULTATS CONCRETS, MAIS PAS DE STATUT?

Il y a quelques années, le Conseil de la langue française a publié une recherche en sciences de l'éducation dont j'étais l'auteure avec la professeure Colette Noël. Le sujet était concret, tout à fait d'actualité, les résultats pouvaient être appliqués sans grandes dépenses, sans grandes révolutions. La couverture médiatique atteignit une envergure peu commune aux recherches en sciences de l'éducation. Or, l'expérience nous a montré que cette recherche n'a servi qu'à ceux qui l'avaient faite, c'est-à-dire aux étudiants et aux professeurs impliqués dans la démarche.

Les recommandations qu'elle préconisait n'ont connu aucune suite. Son seul effet tangible, à l'extérieur du groupe de travail où elle avait été élaborée, ne concernait ni ses résultats, ni ses recommandations, mais son thème, sur lequel plus d'une fois déjà d'autres chercheurs s'étaient attardés: l'orthographe des étudiants universitaires. Ainsi cette recherche a lancé une nouvelle mode dans la concurrence perpétuelle que se livrent entre elles les hiérarchies administratives des universités. Le critère de sélection dans le vent, ce sont maintenant les tests d'admission.

Autre exemple de l'utilité de la recherche en éducation, le cahier d'orthographe d'usage que les assistantes Gervais, Crevier, la professeure Noël et moi avons publié au même moment. Le but de ce cahier était de rendre à la fois plus systématique et plus créateur l'apprentissage orthographique au premier cycle du primaire. Une étude préalable avait montré le besoin et la pertinence d'un tel outil. Une fois la recherche terminée, nous nous rendons compte que sa principale valeur ne se trouve ni dans les exemplaires diffusés, ni dans les commentaires consécutifs, mais dans la passion partagée pendant deux ans avec des enseignants et des enfants pour construire et évaluer ce cahier.

La recherche en sciences de l'éducation ne peut donc être assurée de servir que ceux qui la font. Faut-il voir dans cette modestie une dénonciation de notre travail? Non. Si une recherche bien menée, sur un sujet concret et d'actualité, et bénie d'un étonnant succès médiatique, devait, de ce fait, conduire assez certainement à des effets institutionnels précis, cette recherche ne serait au fond, dès le départ qu'un travail à saveur politique. Les effets concrets d'une recherche proprement scientifique sont toujours incertains.

Si la recherche en éducation n'est assurée de servir qu'à ceux qui la font, il est important de maximaliser le nombre de chercheurs impliqués, et, par conséquent, de promouvoir toutes sortes de recherches-actions dans les milieux d'éducation de façon à ce que chaque élève ou étudiant, chaque enseignant ou professeur et chaque école ou université participe consciemment et fonctionnellement à la recherche en éducation.

De plus, l'expérience pratique d'une recherche qui se poursuit sur des années ne peut pas ne pas former son concepteur. Et, en sciences de l'éducation, l'expérience montre que le chercheur formé par sa ou ses recherches, acquiert de plus en plus le sentiment que les recherches fondamentales qui lui ont tant de fois servi à justifier des schémas de travail et qui, dans sa bibliothèque, occupent la place de

choix, que ces recherches fondamentales donc restent trop souvent étrangères aux seules pratiques sur lesquelles il peut agir. Bref, le chercheur est plus que formé, mais, comme praticien, il est obligé de dédaigner sa formation.

Et que de fois ont fait long feu les applications pédagogiques devenues à la mode sur la base des résultats de certaines recherches fondamentales! L'énorme hiatus qui existe trop souvent entre les recherches fondamentales et leurs applications en éducation nous amène à préconiser avant tout des recherches-actions où les sujets, professeurs et étudiants, eux-mêmes intéressés à leur propre évolution poseront dans leurs termes leurs questions de recherche et tenteront de les résoudre avec des moyens qu'ils maîtriseront.

## CONCLUSION

Voici, pour terminer, les constats auxquels nous conduit notre réflexion.

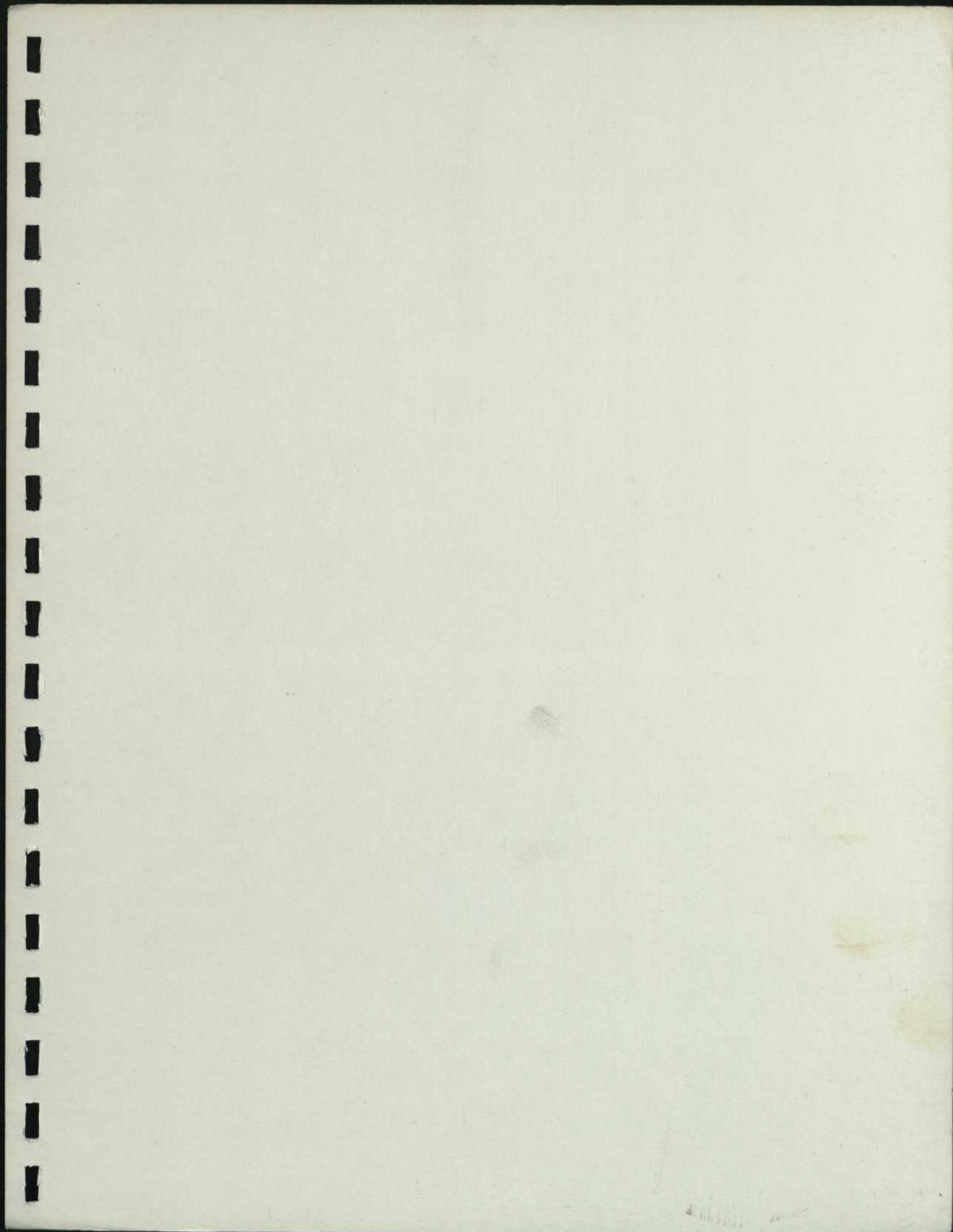
La fascination du modèle scientifique, seul promu, nous cache la fertilité réelle de notre travail de recherche en éducation.

La promotion des grades supérieurs à l'université, dans les conditions actuelles d'admission, développe moins la recherche que l'enseignement, et, par là, crée beaucoup plus de frustration que de plaisir chez le professeur qui doit ou veut faire de la recherche.

Dans les conditions actuelles, la recherche accomplie par un groupe organisé d'étudiants chercheurs financés par une subvention coûte plus cher en efforts pour obtenir la subvention et pour organiser le groupe que ce qu'aurait coûté, en énergie, la réalisation directe, avec les moyens du bord, de la même recherche par les professeurs impliqués.

Ce n'est pas l'absence de paradigme réel de recherche qui est grave en éducation, mais le mépris et le danger, pour la santé de nos méthodes, que la quête sans fin de la scientificité finit par nous enseigner. Et ce sont pourtant ces méthodes pragmatiques qui influencent réellement jour après jour notre enseignement et notre mode de travail.

Le premier, et jusqu'ici le plus important bénéfice de nos recherches, réside dans leur effet sur les chercheurs, les enseignants ou les étudiants. Pour ce qui est de la formation des étudiants-chercheurs des cycles supérieurs, l'objectif primordial à viser est qu'ils sortent de l'université désireux de rester des chercheurs au sens le plus ancien du mot, c'est-à-dire des observateurs optimistes et rigoureux, mais également modestes et réalistes, appliqués à l'amélioration continue et partagée de leur propre pratique.



BNQ



000 358 201



**acfas**

**Association** 2730 Côte Ste-Catherine  
**canadienne-française** Montréal, Québec  
**pour l'avancement** Canada, H3T 1B7  
**des sciences**

Pour commandes téléphoniques: (514) 342-1411