

Recherche, enseignement et enseignant

Jean A. Roy

Volume 15, Number 1, 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900620ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900620ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roy, J. A. (1989). Recherche, enseignement et enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 103–122. <https://doi.org/10.7202/900620ar>

Article abstract

This essay discusses the evolution of scientific discourse on the relation between research, teaching, and teachers. The author deals with the following topics: the divergence between research and teaching, the divergence between the teacher's knowledge and that of the researcher, the possibilities for teachers to have contact with research, and teachers' implication in research as demonstrated in several cases. Finally, the author presents an analysis of the implications that are related to the divergence between teaching and research, the pressures to enlarge, open-up research methodology, the level of teachers' participation in research and the bidirectionality needed between the field of teaching and the field of research.

Recherche, enseignement et enseignant

Jean A. Roy*

Résumé — Cet essai présente l'évolution du discours scientifique sur les rapports entre la recherche, l'enseignement et l'enseignant. On y aborde successivement l'écart entre la recherche et l'enseignement, l'écart entre le savoir du praticien et celui du chercheur, les occasions de contacts de l'enseignant avec la recherche et on présente quelques cas de l'implication des enseignants en recherche. L'article se termine par une analyse des écueils qui résultent de l'écart entre l'enseignement et la recherche, des pressions d'ouverture méthodologique dont elle est l'objet, de la participation des enseignants à la recherche, enfin de la bidirectionalité nécessaire des rapports entre l'enseignement et la recherche.

Abstract — This essay discusses the evolution of scientific discourse on the relation between research, teaching, and teachers. The author deals with the following topics: the divergence between research and teaching, the divergence between the teacher's knowledge and that of the researcher, the possibilities for teachers to have contact with research, and teachers' implication in research as demonstrated in several cases. Finally, the author presents an analysis of the implications that are related to the divergence between teaching and research, the pressures to enlarge, open-up research methodology, the level of teachers' participation in research and the bidirectionality needed between the field of teaching and the field of research.

Resumen — Este ensayo presenta la evolución del discurso científico dentro de la relación entre la investigación, la enseñanza y el maestro. Se presenta sucesivamente la distancia entre la investigación y la enseñanza, la distancia entre el saber del practicante y el del investigador, las ocasiones de contacto del maestro con la investigación y se presentan algunos casos de la implicación de los maestros en investigación. Se termina el artículo con un análisis de los riesgos ocasionados por: la distancia entre la enseñanza y la investigación; las presiones a las cuales esta está sometida con respecto a una apertura metodológica, la participación de los maestros a la investigación y enfin, la bidireccionalidad necesaria en las relaciones entre la enseñanza y la investigación.

Zusammenfassung — Dieser Artikel legt die Entwicklung der wissenschaftlichen Darstellung der Beziehungen zwischen Forschung, Unterricht und Lehrern dar. Es werden nacheinander der Abstand zwischen Forschung und Unterricht, zwischen dem Wissen des Praktikers und dem des Forschers, die Kontaktmöglichkeiten des Lehrenden mit der Forschung behandelt, sowie Beispiele von Forschungstätigkeiten einiger Lehrkräfte. Der Artikel schliesst mit einer Analyse der Gefahren, die aus dem Abstand zwischen Unterricht und Forschung erwachsen, der Untersuchung des Druckes in Richtung einer methodo-

* Roy, Jean A.: professeur, Université du Québec à Rimouski.

logischen Öffnung, dem sie ausgesetzt ist, der Beteiligung der Lehrer an der Forschung, und schliesslich der nötigen Doppelausrichtung der Beziehungen zwischen Unterricht und Forschung.

Les rapports entre la recherche, l'enseignement et l'enseignant constituent un objet de préoccupation constant sur la scène du débat éducatif. À cet égard, les auteurs qui apportent leur contribution à ce débat, sont si nombreux qu'il est illusoire de vouloir rendre compte ici de toute la diversité des points de vue en présence. Ceux qui seront retenus ici sont donc le fruit d'un choix qui est essentiellement dicté par la volonté de dégager des éléments qui renouvellent les perspectives sur cette question.¹

Il y a maintenant dix ans, Wise (1978) dénonçait le caractère de plus en plus centralisé et bureaucratique de l'éducation américaine et stigmatisait ce qu'était devenue la recherche en éducation, lui attribuant le rôle d'agent causal de cette hyper-rationalisation. Quant à Fisher et Berliner (1979), ils constataient que la recherche en éducation donnait lieu à un recours de plus en plus massif et à des pratiques méthodologiques qui étaient de moins en moins congruentes avec la nature particulière de leur objet. Van der Maren (1980) s'attardait pour sa part à dénoncer, comme Wise (1978) l'avait déjà fait, l'impérialisme grandissant du critère de la rentabilité dans l'évaluation de la recherche et des prescriptions pratiques qui pouvaient en découler.

Ces voix critiques n'ont bien sûr pas préséance dans le contexte global de la recherche nord-américaine en éducation. Il faut en effet voir que ces considérations téléologiques ou épistémologiques doivent souvent céder le pas à des considérations politiques. C'est ainsi que la présidente de la toute-puissante *National Education Association* proposait (Futrell, 1986) à tout l'establishment de la recherche réuni au congrès annuel de l'*American Educational Research Association* de faire front commun. Le premier groupe offre l'appui politique de son membership de près de deux millions d'éducateurs aux efforts du second groupe d'une dizaine de milliers de chercheurs en vue de permettre à ces derniers d'obtenir plus de subventions de recherche auprès du gouvernement. En échange de cet appui, les chercheurs sont invités à s'impliquer dans des travaux dont les retombées deviendraient plus pratiques et contribueraient ainsi à l'augmentation de la compétence des éducateurs, leur permettant d'accéder plus facilement au statut professionnel qu'ils réclament depuis longtemps.

Serait-ce que la recherche en éducation n'aurait pas encore occasionné, aux yeux des éducateurs, toutes les retombées pratiques qu'ils en attendaient? Et pourquoi en serait-il ainsi?

Clarifications préalables

Le déroulement de cet essai se fonde sur de nombreuses et souvent fécondes distinctions dont la principale est sans doute celle entre le savoir du chercheur et le savoir du praticien.

La dernière partie de ce travail évoque cependant les travaux de praticiens-chercheurs qui tentent d'effectuer une fusion entre ces deux savoirs et ce jusqu'au point où ces savoirs deviennent même, chez eux, indiscernables.²

Il n'est donc pas inutile, devant cette fusion ultime entre les deux éléments qui constituent un des appareils catégoriels fondateur de ce texte, de se rappeler l'admonestation épistémologique de Bateson (1979) quant aux divisions que nous utilisons pour découvrir le réel, c'est-à-dire, successivement, selon les deux acceptions les plus courantes du terme, y accéder puis le dévoiler: «The division of the perceived universe into parts and wholes is convenient and may be necessary, but no necessity determines how it shall be done (p. 38).»³

La discussion de sujets tels que la recherche, l'enseignement ou l'enseignant lui-même ne peut manquer d'entraîner le recours à des concepts et à des catégories qui nécessitent la formulation de clarifications préalables.

La première de ces clarifications concerne la nature du savoir que l'on a sur l'enseignement. Discuter du rapport entre la recherche et l'enseignement suppose l'existence d'un discours au moins implicite sur l'enseignement et sur sa pratique. Or si le ou les savoirs sur l'enseignement - pédagogie, psychologie, sociologie, histoire, didactique - sont directement accessibles dans les publications spécialisées, le savoir sur sa pratique est pour sa part médiatisé.

On ne peut en effet avoir accès à cette pratique que par une cueillette longue et patiente de témoignages individuels dont il faut ensuite construire - et donc médiatiser - le contenu, ou que par les grandes descriptions systématiques des pratiques d'enseignement (par exemple: Goodlad, 1977; Goodlad, Sirotnik et Overman, 1979; Sirotnik, 1983) qui se fondent sur un appareil d'observation qui, pour méthodique et objectif qu'il soit, constitue lui aussi une médiation. Dans ces deux cas, la connaissance de la pratique de l'enseignement est constituée en savoir parce que médiatisée et ne constitue donc, à la limite, qu'une autre forme de savoir sur l'enseignement.

La deuxième clarification concerne le savoir pratique sur l'enseignement dont les enseignants seraient les dépositaires et qui se distinguerait du savoir plus abstrait et plus théorique qu'en auraient les chercheurs (Bolster, 1983; Tom, 1985; Lanier et Little, 1986; Feiman-Nemser et Floden, 1986).

Le recours à la distinction entre ces deux types de savoir permet sans doute d'explorer les différences que l'on peut constater entre la description de l'acte d'enseigner formulée par des chercheurs et celle formulée par des enseignants,

mais il ne fonde pas pour autant l'existence d'un tel savoir chez tous les enseignants et n'en recouvre pas non plus toute la complexité.

Il se peut, en effet, très bien qu'un enseignant poursuive une pratique quotidienne de l'enseignement sans pour autant éprouver la nécessité ou même avoir la capacité d'explicitement verbalement la nature, l'origine et la spécificité de son savoir sur l'enseignement. Par ailleurs, il se peut aussi et il est même probable que la formulation qu'un enseignant proposerait de son savoir sur l'enseignement sera incomplète et n'épuisera pas toutes les complexités de son agir quotidien. On conçoit en effet aisément que l'enseignant puisse proposer une description de son savoir sur l'enseignement qui soit très appropriée sans pourtant qu'elle n'aborde, par exemple, les dimensions politique ou psychanalytique de son agir, pour ne s'en tenir qu'à ces deux catégories d'explication des conduites humaines.

La troisième clarification concerne le danger des déplacements de la pensée dans des contrées remplies d'antinomies lourdement connotées. C'est le cas, par exemple, de l'opposition qui est souvent faite entre le «savoir universitaire» et le «savoir pratique». Il est peut-être des cultures où le «savoir universitaire» présente des connotations mélioratives, mais, dans la sphère culturelle nord-américaine, il est certain que le pragmatisme qui la caractérise donne à ce savoir une connotation péjorative.

Avant même qu'elle ne s'engage, toute discussion sur ces savoirs risque de se dérouler sur un terrain d'avance connoté où il est possible que la dichotomie qui est à l'origine de la discussion joue moins un rôle de clarification qu'un rôle d'obstacle dogmatique, comme il semble que ce soit le cas avec d'autres dichotomies qui fondent, par exemple, le débat sur la recherche en éducation. S'il faut en croire Howe (1985), la recherche en éducation donne en effet lieu à des antinomies dogmatiques - la distinction entre fait et valeur et celle entre le quantitatif et le qualitatif - qui contribuent plus souvent à compliquer la discussion qu'à la simplifier.

L'importance d'un approfondissement continu des rapports entre la recherche, l'enseignement et l'enseignant dicte la poursuite de cette réflexion, mais, compte tenu des observations et réserves qui précèdent, il impose en même temps un devoir de prudence.

L'impact de la recherche sur l'enseignement

C'est dans le cadre de la deuxième édition du prestigieux *Handbook of Research on Teaching* que Clifford (1973) appliquait son instrumentation historique et historiographique à l'évaluation de l'impact de la recherche en éducation sur l'enseignement: à part le cas particulier de l'enseignement des sciences au secondaire au tournant des années soixante, le bilan de l'impact de la recherche s'avérerait à peu près nul. La cause de cette faible répercussion tiendrait surtout dans le caractère trop morcelé de certaines études et trop trivial des conclusions qui

en résulteraient, la combinaison de ces deux facteurs rendant toute généralisation difficile sinon impossible.

Le constat était catégorique et incontournable. À partir de ce moment, on compte en tout cas un nombre croissant d'articles consacrés à l'impact de la recherche sur l'enseignement. Là encore, leur nombre considérable interdit toute généralisation, mais certains d'entre eux permettent d'ébaucher l'esquisse des réactions qui suivirent, et d'abord ceux qui tentaient d'expliquer cet échec, de le justifier, ou même de le remettre en question.

Kerlinger (1977) affirme que ce n'est pas le rôle de la recherche de changer l'enseignement; la recherche aurait pour but de produire du savoir, de la science (ce qu'à son avis elle ferait d'ailleurs efficacement), alors que c'est dans la sphère technologique (et donc non scientifique) qu'il faudrait produire les prescriptions concrètes d'enseignement qui découleraient de ce savoir. Jackson et Kieslar (1977) affirment pour leur part que la recherche en éducation comme en tout autre domaine ne manque pas de figures de proue dont les travaux auront produit des effets profonds et qu'il ne faut pas s'attendre que des changements aussi profonds résultent des travaux de tous les chercheurs en éducation. Si Krathwohl (1977) reconnaît pour sa part que «(...) it would help if researchers would modify their view of themselves from 'knowledge producers' to 'producers of findings to be confirmed in practice' (p. 13)»,⁴ il ne manque pas de continuer d'attribuer le rôle d'agent initiateur au chercheur plutôt qu'au praticien.

Quant au point de vue que Walberg, Schiller et Heartel (1979) adoptent sur la question, il s'expose en trois temps: 1) l'absence d'impact de la recherche jusqu'au cours des années soixante a été attribuable au sous-financement de la recherche et, partant, au nombre inférieur de personnes-années impliquées en recherche en éducation, comparativement à celui qu'on constatait en agriculture ou en sciences de la santé durant la même période; 2) au cours des années 70, la productivité des chercheurs en éducation a significativement augmenté et, partant, leur impact sur les pratiques de l'enseignement; 3) un aspect important de l'accroissement de cet impact tient à la sophistication accrue des stratégies méthodologiques et des outils statistiques auxquels les chercheurs en éducation recourent depuis peu.

À l'appui de ces affirmations, les auteurs procèdent à une recension sélective des recherches consacrées à divers aspects de la question éducative et au calcul de la proportion de ces recherches qui ont donné lieu à des conclusions qualifiées de positives. Les auteurs omettent cependant d'établir la proportion de ces recherches qui, une fois parues, ont ensuite donné lieu à des transformations substantielles et prolongées des pratiques de l'enseignement. Cela s'avère sans doute au-delà des limites de leur propos ou de leurs moyens.

Viennent ensuite ceux qui, ne remettant pas le constat de Clifford (1973) en question, le corroborent et en approfondissent les causes. Là encore, le nombre

des articles qui abordent l'activité de recherche d'un point de vue critique est important. Il ne s'agit pas de représenter ici tous leurs points de vue, mais d'en dégager quelques-uns qui jettent un peu d'éclairage sur l'absence présumée d'impact de la recherche sur l'enseignement. Bronfenbrenner (1976) propose l'éclatement d'une perspective expérimentale qui réduirait le champ du réel observé et son remplacement par une perspective écologique qui soit spécifiquement taillée à la mesure de la recherche en éducation. L'auteur affirme en effet:

As I shall endeavor to show, there are many instances in which a design exploiting an experiment of nature provides a more critical contrast, insures greater objectivity, permits more precise and theoretically significant influences — in short, is more elegant and constitutes «harder» science than the best possible contrived experiment addressed to the same research question (p. 5).⁵

Popkewitz, Tabachnick et Zeichner (1979) proposent pour leur part une critique à la fois mesurée et exhaustive du modèle expérimental de recherche en formation des maîtres qu'ils qualifient de dominant et auquel ils reprochent de proposer des modèles de causalité linéaire trop simplistes pour refléter le contexte de causalité multiple du milieu éducatif; ces auteurs constatent qu'il en résulte d'ailleurs des explications du réel qui traduisent des conceptions mécanistes naïves.

Ce point de vue est repris par Cornbleth (1982) qui constate que les stratégies méthodologiques et les outils statistiques auxquels les chercheurs en éducation ont recours n'ont que peu de congruence avec le caractère social des objets auxquels ils les appliquent et ne permettent pas d'atteindre des conclusions qui soient à la hauteur des attentes qu'on peut avoir à l'endroit de la recherche en sciences humaines.

Même s'il ne fait pas l'objet d'un consensus, le constat de peu d'impact de la recherche sur l'enseignement ne saurait être examiné sans que l'on aborde aussi la nature et les causes de l'écart qu'il traduirait entre la recherche et l'enseignement. Cet aspect de la question a aussi été largement discuté au cours de la dernière décennie.

L'écart entre la recherche et l'enseignement

S'engager dans l'examen de l'écart entre la recherche et l'enseignement, c'est prêter d'emblée à cet écart une existence qui est peut-être sans fondement. Qu'en est-il au juste? L'observateur attentif de la scène éducative constatera que cet écart est très souvent affirmé, discuté, analysé. Pour ne s'en tenir qu'aux auteurs évoqués jusqu'à maintenant, Clifford (1973), Kerlinger (1977), Krathwohl (1977) et Futrell (1986), en font explicitement mention et le prennent même pour acquis.

Sanders (1981) propose un diagnostic circonstancié et pénétrant sur les effets de cet écart entre la recherche et l'enseignement. Après avoir souligné le nombre trop restreint de recensions exhaustives des pratiques de l'enseignement,

il constate l'inexistence d'un «paradigme»⁶ adéquat du processus éducatif et il déplore l'absence d'une vision intégrée qui puisse recouvrir l'ensemble des conclusions émanant de chercheurs plus ou moins isolés dans les compartiments étanches de leurs spécialités respectives.

Abordant ensuite de front la question de l'écart entre la recherche et l'enseignement, Sanders (1981) constate que cet écart marque la rupture du mécanisme autocorrectif normal de la science; alors que dans le domaine de la santé, par exemple, l'absence d'écart entre la recherche et le milieu des soins permet aux chercheurs de valider dans la pratique leurs conclusions théoriques, l'écart entre la recherche et la pratique dans le domaine de l'enseignement coïncide avec un écart entre les chercheurs et les enseignants qui prive les premiers de l'indispensable accès à la pratique dont ils auraient tout autant besoin pour valider leurs conclusions théoriques.

Cet écart entre la recherche et l'enseignement fit l'objet de nombreux autres travaux, mais il fallut attendre que Tom (1985) procède à leur analyse critique pour pouvoir dégager et mettre en évidence les enjeux fondamentaux qui s'y jouaient. Si Tom va jusqu'à remettre en question la perception que l'on doit se faire de l'enseignement et proposer qu'on le tienne moins pour une science appliquée que pour un métier moral (*moral craft*), il faut d'abord retenir l'analyse qu'il propose des diverses explications de l'écart entre la recherche et l'enseignement.

Tom constate d'abord que les principales explications de l'écart entre la recherche et l'enseignement peuvent se répartir en quatre grandes catégories. La première de ces catégories regroupe les auteurs qui affirment que cet écart est essentiellement attribuable aux faiblesses méthodologiques et statistiques qui prévalent lors du déroulement des travaux de recherche et qu'il suffira d'accroître le degré de sophistication de ces méthodes et de ces techniques pour accroître la qualité et la généralisabilité des résultats et pour en réduire l'écart.

La deuxième de ces catégories identifiée par Tom regroupe les auteurs qui affirment que l'écart entre la recherche et l'enseignement est essentiellement attribuable au fait que les chercheurs ayant eu jusqu'ici la responsabilité de formuler les questions de recherche l'ont fait en vase clos et qu'il suffira d'associer les praticiens de l'enseignement à la formulation des questions de même qu'au déroulement des projets de recherche pour réduire cet écart.

La troisième des catégories proposée par Tom reprend essentiellement les conclusions de Bolster (1983) quant aux différences quasi irréductibles entre le savoir des chercheurs et celui des praticiens de l'enseignement; on y reviendra plus loin.

La quatrième catégorie de Tom reprend les conclusions de Fenstermacher (1982) sur les liens entre la recherche et l'enseignement, travaux qu'il poursuit toujours (1986, 1987a, 1987b). Fenstermacher affirme que les connaissances sur les liens qui s'établissent entre la recherche et l'enseignement sont limitées. La

construction de ces liens par le chercheur constitue une étape de la recherche qu'il désigne sous le nom de pontage (*bridging*) et qui peut déboucher sur l'élaboration de règles, de preuves ou de schèmes. La méconnaissance des conditions de l'établissement de ces liens expliquerait le peu de répercussions de la recherche sur l'enseignement et, partant, sur l'écart qui les sépare.

Poursuivant ensuite son analyse des travaux portant sur les motifs de l'écart entre la recherche et l'enseignement, Tom constate que l'ensemble de ces motifs présumés présentent deux caractéristiques fondamentales. Premièrement, ces motifs reflètent tous une vision unidirectionnelle des rapports entre ces deux termes, qui vont toujours de la recherche vers l'enseignement et jamais dans la direction inverse. Deuxièmement, les motifs présumés de cet écart sont toujours posés en fonction d'une vision pragmatique de la recherche qui doit produire des résultats, le principal de ceux-ci étant l'accroissement ultime des compétences des clients de l'enseignement, les élèves.

Poussant son analyse plus loin, Tom constate que cette unidirectionnalité et ce pragmatisme qui caractérisent la perception que les chercheurs ont généralement des rapports entre la recherche et l'enseignement dépendent essentiellement de la définition qu'ils se donnent de l'enseignement: une science appliquée. La préexistence nécessaire - au plan logique - de la science par rapport à son application aurait fondé l'unidirectionnalité des liens qui unissent ces deux termes; quant à la destination essentiellement appliquée de cette science, elle en aurait fondé le caractère pragmatique, centré sur son produit (*product-centered*).

On comprend aisément qu'après avoir posé un tel diagnostic, Tom favorise l'émergence d'une nouvelle définition de l'enseignement qui résulterait de l'abandon de la perspective «science appliquée» au profit de la perspective «métier moral».

Quoi qu'il en soit et pour s'en tenir au propos de cet essai, il convient maintenant d'approfondir une des explications de l'écart entre l'enseignement et la recherche qui a été évoquée plus haut et qui tient à la spécificité présumée du savoir de l'enseignant et la distance qui le séparerait du savoir du chercheur.

Le savoir de l'enseignant

C'est dans le cadre d'un article plus globalement consacré à la culture sur l'enseignement, que Feiman-Nemser et Floden (1986) abordent le sujet du savoir de l'enseignant et qu'ils en énoncent à larges traits les principales caractéristiques. Défini comme savoir d'expérience et donc savoir pratique, le savoir du praticien de l'enseignement présente les caractéristiques suivantes: il est inscrit dans le temps (*timebound*), contextuel (*situation specific*), impliquant (*personally compelling*) et centré sur l'action (*action oriented*).

Huberman (1985) constate pour sa part que si les enseignants partagent avec d'autres professionnels un savoir pratique caractérisé par sa dimension locale,

fragmentée, personnelle et confirmée dans la pratique, leur savoir se distingue de celui des autres professionnels dans la mesure où il se fonde plus sur le recours au jugement intuitif et où il fait l'objet d'une réappropriation personnelle par la pratique, d'une réinvention.

Cette spécificité du savoir de l'enseignant ne se limiterait pas exclusivement à sa nature, mais impliquerait aussi l'utilisation que ce dernier en fait. Examinant cette question d'un point de vue conceptuel, Buchmann (1984) constate en particulier que si les gestes que posent les praticiens dans le cadre de leur enseignement sont bien sûr déterminés par la poursuite d'objectifs, ces gestes résultent aussi de principes et de valeurs qui confèrent à leurs yeux toute son importance à cette pratique de l'enseignement. Elle constate par ailleurs qu'en situation de dilemme - avoir, par exemple, à choisir de s'occuper d'un enfant en difficulté ou de s'occuper de l'ensemble de la classe qui le réclame -, l'enseignant va généralement résoudre le conflit en abordant la question d'un point de vue de gestionnaire de classe c'est-à-dire en choisissant, dans le contexte donné, de poser tel ou tel geste, ce qui laissera toujours sans solution le débat plus abstrait du conflit entre les deux obligations qui le confrontent toujours.

Quoi qu'il en soit de la spécificité du savoir de l'enseignant ou de l'utilisation qu'il en fait, il convient de revenir plus directement à la question de l'écart entre la recherche et l'enseignement, dans la mesure où il s'expliquerait par l'écart présumé entre le savoir du chercheur et celui du praticien.

C'est en tout cas le point de vue de Bolster (1983) qui établit d'abord une distinction entre la nature et l'origine d'un savoir sur l'enseignement. Cette distinction faite, il procède ensuite successivement à la description du savoir que le praticien a de l'enseignement puis de celui qu'en a le chercheur, en établissant ce qui distingue ces savoirs, tant du point de vue de leur nature que de leur origine.

S'attachant d'abord à décrire l'origine du savoir du praticien sur l'enseignement, Bolster décrit celui-ci comme un «décideur en contexte» (*situational decisionmaker*) et constate que de ce fait, le praticien tient pour plus important le savoir qui émerge de la pratique. Il résulterait de cette croyance que le praticien conçoit son métier comme un processus de résolution de problème en contexte d'interaction (*interactive problem-solving*), comme une tâche complexe et intellectuellement exigeante et enfin comme le lieu de l'exercice d'une compétence qui peut jusqu'à un certain point être accrue par l'expérience.

L'origine du savoir du chercheur sur l'enseignement serait pour sa part étroitement reliée au contexte où il s'élabore, à savoir le milieu universitaire. Inscrit dans la tradition des savoirs élaborés dans ce milieu, le savoir du chercheur sur l'enseignement serait donc tributaire d'un certain mode d'identification des questions pertinentes de recherche, tributaire aussi des contraintes qu'imposent les canons méthodologiques qui encadrent la démarche de formulation de ce savoir,

et tributaire enfin du conformisme professionnel qui caractérise les rituels d'écriture et de publication des résultats de ces recherches. Il résulterait de l'ensemble de ces contraintes que le savoir du chercheur sur l'enseignement serait caractérisé par sa stabilité et son peu de mobilité dans le temps, en même temps qu'il s'avérerait plus centré sur son architecture, sur sa structure, que sur son impact sur la pratique.

Examinant ensuite ce qui, au plan de sa nature, distingue le savoir du praticien sur l'enseignement de celui du chercheur, Bolster procède à la description successive des caractéristiques de ces deux savoirs. Concernant le savoir que le praticien a de l'enseignement, Bolster en souligne le caractère essentiellement idiographique⁷, c'est-à-dire empreint des particularités de l'ici et du maintenant; il observe aussi que c'est dans la pratique que ce savoir trouve sa validation, sa confirmation. De ces observations, il résulterait pour le praticien: 1) que l'enseignement prend en compte le contexte des attentes réciproques explicites entre l'enseignant et les élèves, 2) que l'enseignement s'inscrit dans une perspective globale (*holistic*) où les causes et les effets sont nombreux et interpénétrés (*multiple causation*), 3) que l'enseignement se déroule dans des contextes où il faut compter avec l'inattendu (*unexpected contingencies*), et 4) que le savoir acquis sur l'enseignement s'inscrit au rang des convictions profondes du praticien si bien que celui-ci présente une résistance marquée au changement.

Concernant ensuite le savoir que le chercheur a de l'enseignement, Bolster en souligne le caractère essentiellement nomothétique, c'est-à-dire tourné vers la recherche et la formulation de règles et de lois et donc empreint d'une portée qui se veut universelle; il observe aussi que ce savoir trouve sa validation dans la démarche expérimentale qui se caractérise essentiellement par sa rigueur méthodologique et par la reproductibilité des expériences auxquelles elle donne lieu. De ces deux observations, il résulterait pour le chercheur: 1) que l'enseignement met en présence un ensemble limité et circonscrit de variables, 2) que ces variables sont reliées en un réseau de causalités généralement unilatérales et unidirectionnelles, et 3) que l'inattendu est inexistant ou fait alors l'objet de contrôles statistiques ou échantillonnages qui ont pour but d'en restreindre la portée sur l'enseignement.

Le point de vue de Bolster sur l'écart entre les savoirs sur l'enseignement qu'entretiennent respectivement le praticien et le chercheur présente un caractère schématique et peut-être même un peu caricatural, mais il met bien en évidence la nature fondamentalement divergente des rapports que le praticien et le chercheur entretiennent avec les savoirs sur l'enseignement. On peut aisément imaginer que cette divergence est assez grande pour conclure que leurs savoirs respectifs sur l'enseignement participent en fait de deux univers qui sont devenus à cet égard assez étanches, l'un par rapport à l'autre. On peut aussi aisément imaginer que pour l'enseignant confronté avec la réalité quotidienne de sa pratique professionnelle, le savoir de l'enseignement que lui propose le chercheur lui est si étranger,

autant par son origine que par sa nature, qu'il ne peut donc facilement lui reconnaître ni validité ni pertinence.

L'enseignant et la recherche

On vient de voir que l'écart entre l'enseignement et la recherche tient peut-être à la nature divergente des savoirs respectifs que le praticien et le chercheur ont de l'enseignement. Il est possible que l'écart entre la recherche et l'enseignement tienne aussi à la nature et à la fréquence des rapports que les enseignants entretiennent avec la recherche et, partant, au degré de familiarité qu'ils ont avec la recherche de même qu'à la valeur et à la pertinence qu'ils lui reconnaissent.

Il convient donc d'examiner la nature et la fréquence de ce contact de l'enseignant avec la recherche, tant dans le contexte de sa formation que dans celui de l'exercice de sa profession. On procédera d'abord à l'examen du contenu du curriculum de la formation des maîtres qui est relié à la recherche puis on décrira les contacts habituels que l'enseignant a l'occasion d'entretenir avec la recherche dans son milieu professionnel.

Au moment de sa formation, qu'elle soit initiale ou de perfectionnement, l'enseignant est alors jusqu'à un certain point mis en contact avec la recherche. Ce contact peut d'abord prendre la forme d'un ou de quelques cours de méthodologie de la recherche. Il appert cependant, à l'examen des programmes de formation des maîtres, que ce type de cours est assez rare dans la formation des enseignants du préscolaire et du primaire et qu'on le retrouve surtout dans les programmes de formation des enseignants du secondaire et du collégial. Il appert aussi que ces cours font l'objet de nombreuses critiques qui sont résumées par Lanier et Little (1986) lorsqu'elles soulignent l'écart épistémologique et surtout pragmatique qui distingue un enseignement de la recherche consacré à la poursuite de la vérité et un enseignement de la pratique consacré à la poursuite de l'action réfléchie (*wise action*).

La présence de la recherche dans le contenu de la formation des maîtres se fait surtout sentir dans les cours de didactique et de psychopédagogie qui constituent pour les professeurs universitaires qui en sont chargés l'occasion de tenter d'établir des liens entre les conclusions des divers travaux de recherche (les leurs et ceux de leurs collègues) et les prescriptions qui pourraient en découler dans la pratique de l'enseignement. Là encore, il semble que cette présence de la recherche dans le curriculum explicite de la formation des maîtres soit l'objet de vives critiques (Lanier et Little, 1986) qui tiennent essentiellement au peu de pertinence et au caractère morcelé et disparate de plusieurs de ces descriptions.

Si l'on traite plus globalement de la formation des maîtres, elle constitue un enjeu de taille dans nos sociétés nord-américaines et elle est devenue un lieu privilégié du débat sur les liens à établir entre la recherche et l'enseignement. Les nombreuses et récentes propositions de transformation des programmes de

formation des maîtres qui ont eu cours ici (CSÉ⁸, 1984) ou ailleurs — *The making of a teacher* de Feistritz (1984), *The Phoenix agenda* de Joyce et Clift (1984) et *A call for change in teacher education* du National Commission for Excellence in Teacher Education (1985) qui sont signalés dans Cornbleth (1986) en constituent quelques exemples américains récents — abordent souvent l'équilibre à constituer ou à reconstituer entre la formation théorique et la formation pratique des enseignants. La présence accrue de la recherche dans le curriculum de la formation des maîtres y est même occasionnellement perçue comme une des clés de l'amélioration de cette formation (Joyce et Clift, 1984).

On constate cependant avec Cornbleth (1986) que ce débat de la formation des maîtres est la culmination cyclique d'un débat plus large et fortement ritualisé qui s'amorce toujours par la redécouverte périodique de la nécessité de transformer la société, ce qui résulte dans la redécouverte de la nécessité de mieux adapter l'école aux besoins de cette société, ce qui débouche inévitablement sur des appels à la réforme de la formation des maîtres. Cornbleth ajoute que la caractéristique fondamentale de ces réformes ritualisées tient cette fois-ci à une rhétorique de la rationalité qui s'articule sur la rentabilité et l'excellence; l'auteur ne manque pas d'ajouter que ces deux valeurs contribuent à ce que Wise (1978) a appelé l'hyper-rationalisation de l'éducation.

Que résulte-t-il de ces considérations sur la présence de la recherche au cours de la formation des maîtres? Que cette présence est minimale et qu'elle s'avère souvent source de conflit avec le savoir pratique que l'étudiant-maître élabore par ailleurs dans ses contacts avec le milieu scolaire, en cours de stage d'observation et d'intervention, ou avec le savoir que l'enseignant en perfectionnement a par ailleurs déjà constitué au cours de sa pratique de l'enseignement.

Si, dans le contexte de sa formation, les contacts de l'enseignant avec la recherche s'avèrent peu nombreux et sont l'objet de remises en questions continues, on peut aussi s'interroger sur ces contacts dans le contexte de sa vie professionnelle. Et d'abord, quels sont les lieux de contact de l'enseignant avec la recherche? Il en survient immédiatement deux à l'esprit: les journées pédagogiques et les centres de ressources ou cercles pédagogiques.

Les journées pédagogiques sont habituellement partagées entre la présentation et la discussion des nouveaux programmes d'enseignement et la présentation et la discussion de nouvelles stratégies d'intervention (CSÉ, 1982). Généralement organisées sous l'égide de la direction de l'école ou de la direction des services éducatifs, ces journées permettent aux enseignants d'échanger entre eux, mais aussi de compter sur l'appui des conseillers pédagogiques de leur commission scolaire ou même, plus rarement, de spécialistes invités. Si l'on peut présumer que les renseignements recueillis par les enseignants au cours de ces journées sont parfois reliés aux conclusions de divers travaux de recherche dont ces journées permettraient éventuellement la dissémination, il y a fort à parier que ces occasions

sont généralement assez peu nombreuses et que les données et faits qui y sont abordés présentent une dimension surtout pragmatique et essentiellement reliée à la poursuite de la pratique quotidienne de l'enseignement.

Les centres de ressources ou cercles pédagogiques constituent peut-être un autre lieu où l'enseignant est susceptible d'entrer en contact avec la recherche. Apparentés aux *Teacher Centers* nord-américains, les centres de ressources ou cercles pédagogiques sont assez récemment apparus sur la scène pédagogique québécoise (Vigeant-Galley, 1983; Dandurand-Guénette, 1983, 1984; Bouchard et Brassard, 1986). Seraient-ils le lieu d'un contact soutenu de l'enseignant avec la recherche? Cela ne semble pas être le cas. Il semble en effet que ces rencontres entre les enseignants soient surtout consacrées à la poursuite d'échanges et de discussions essentiellement reliés à la dimension pratique et concrète de l'exercice de leur enseignement.

Lorsque les enseignants expriment d'ailleurs les besoins qu'ils tentent de résoudre par le recours à ces rencontres, on constate qu'ils retiennent surtout les besoins de consultation entre enseignants, d'ateliers de discussion ou de démonstration, d'expositions, de documentation pédagogique et de renseignements sur les ressources matérielles disponibles; ce n'est qu'occasionnellement qu'il est prévu des rencontres avec des consultants ou des spécialistes. Il semble par conséquent que la recherche ou les conclusions qui en résultent sont loin d'être au coeur des préoccupations des enseignants qui participent aux activités de ces centres.

Il est bien sûr d'autres lieux où l'enseignant peut se trouver en contact avec la recherche. Que l'on pense en particulier aux enseignants qui s'engagent dans la poursuite d'études supérieures en éducation ou ailleurs et qui, à ce titre, doivent satisfaire au rituel de la réalisation d'un projet de recherche et recevoir la formation méthodologique et conceptuelle afférente. Que l'on pense aussi aux quelques enseignants du primaire qui furent intégrés dans les équipes de PPMF⁹ afin d'y être en quelque sorte les garants de la pratique quotidienne de l'enseignement au sein des équipes de chercheurs universitaires auxquelles ils se joignirent.

Que l'on songe aussi aux enseignants qui pourraient se rendre à l'invitation de Paquette (1984) et s'engager dans «la grande valse»; un enseignant du primaire ou du secondaire y échangerait temporairement sa tâche avec un enseignant universitaire en éducation afin que chacun puisse en même temps y acquérir une expérience nouvelle et y transmettre celle qu'il a de son milieu habituel de travail.

Que l'on songe enfin à ces enseignants qui mènent une double vie professionnelle, simultanément engagés dans la pratique quotidienne de l'enseignement dans l'un ou l'autre des premiers ordres du système scolaire - préscolaire, primaire ou secondaire - et dans la pratique de l'enseignement et de la recherche universitaire en éducation.

Il est certain que le lecteur retrouvera parmi ses connaissances des exemples de l'une ou l'autre des situations évoquées ici, mais, à défaut d'une compilation

statistique précise, le nombre total de personnes qui sont ainsi placées en situation convergente d'enseignement et de recherche est très vraisemblablement largement minoritaire par rapport au nombre total des enseignants.

On constate donc qu'en cours d'exercice de leur profession, la majorité des enseignants n'ont que peu de contacts avec la recherche.

On constate par ailleurs que les milieux professionnels ou de formation dans lesquels il gravite ne lui donnent de la recherche qu'une perspective essentiellement médiatisée, par personnes interposées. Que ces intermédiaires soient professeurs universitaires, conseillers pédagogiques ou consultants externes, ceux-ci ne peuvent donner à l'enseignant qu'une image exogène de la recherche et de son impact sur l'enseignement.

Ce n'est vraisemblablement que dans la mesure où le rapport entre la recherche et l'enseignement peut être opéré directement par l'enseignant lui-même qu'il en sera autrement. La dernière partie de cet essai aborde donc le sujet de l'enseignant qui devient co-chercheur ou chercheur autonome.

L'enseignant chercheur

Examinons d'abord le cas où l'enseignant devient co-chercheur. C'est Tom (1985) qui observait que, parmi les explications de l'écart entre la recherche et l'enseignement, certains auteurs retenaient surtout l'absence d'implication des praticiens dans la formulation des questions de recherche. Cette explication est en tout cas fournie par Huling, Trang et Correll (1981) qui proposent une stratégie d'implication des enseignants dans la formulation puis dans la réalisation des projets de recherche dans leurs milieux professionnels respectifs. Cette stratégie intitulée *Interactive Research and Development* est tenue pour novatrice et féconde dans le contexte de la pratique quotidienne des enseignants, mais aussi dans celui de la formation et du perfectionnement des maîtres.

Klausmeier (1982) arrive à des conclusions analogues lorsqu'il décrit une stratégie d'association des praticiens au travail des chercheurs qu'il désigne sous le nom d'*Improvement Oriented Research*. On constate bien sûr que l'emphase est essentiellement mise sur l'impact des travaux de recherche et que cette co-participation des praticiens est perçue comme une condition essentielle d'un impact minimal de la recherche sur l'enseignement.

La participation d'enseignants à titre de co-chercheurs s'est ici aussi récemment concrétisée. Ce fut en tout cas ce qui se produisit dans le cadre du programme PPMF tel qu'il s'est déroulé à l'Université du Québec à Rimouski au cours des dernières années et tel qu'il s'est vraisemblablement déroulé ailleurs dans le réseau des universités québécoises. Ce programme comportait en effet deux volets: un volet enseignement consacré à la préparation et à la dispensation des divers cours qui constituaient le programme du certificat de même qu'un volet recherche. Ce qui caractérisait essentiellement ce dernier volet tenait au parti du ministère de

l'Éducation de financer des projets où les chercheurs universitaires participants s'associaient avec des enseignants du milieu pour assister ces derniers dans l'élaboration et la réalisation de projets de recherche étroitement reliés à leur pratique de l'enseignement du français.

L'évaluation que le Ministère a pu faire des travaux qui ont résulté de ce deuxième volet n'est pas connue de l'auteur, mais l'expérience personnelle qu'il a acquise auprès de cinq enseignantes de la Côte-Nord avec qui il a collaboré, pendant deux ans, à la réalisation d'un projet consacré à l'évaluation de la lecture et de l'écrit (Roy, 1983) lui permet de confirmer l'impression que les enseignants semblent y avoir trouvé, jusqu'à un certain point, leur compte. Cette conviction se fonde essentiellement sur le fait que le registre de leurs pratiques évaluatives s'est élargi, mais aussi que leur intérêt et, surtout, leur sentiment de compétence à l'égard de l'évaluation s'est, de leur propre aveu, considérablement accru.

Quoi qu'il en soit, il convient maintenant d'explorer les autres formes que peuvent prendre l'implication directe de l'enseignant dans la recherche. On trouve, dans la documentation récente, quelques exemples d'enseignants qui sont impliqués dans la pratique quotidienne et qui apportent en même temps une contribution à la connaissance de l'enseignement. Lampert (1985), Paley (1986) et Le Colleter (1988) constituent trois cas exemplaires. Ces enseignantes - la première au niveau collégial, la deuxième au préscolaire et la troisième au primaire- prennent appui sur leur pratique quotidienne pour procéder à la formulation d'observations soigneuses et approfondies de leur propre enseignement et pour y fonder ensuite des constatations - sinon des prescriptions - dont le niveau de généralisation déborde largement les limites de leur classe.

S'agit-il de recherche? Non, si l'on s'en tient aux canons de la recherche expérimentale! Oui si, tenant la recherche pour une démarche d'approfondissement rigoureux (*disciplined inquiry*), on accepte que cette rigueur puisse prendre des formes plus modestes, mais tout aussi systématisées.

L'exemple de Paley (1986) est à cet égard particulièrement intéressant. Partant du constat que ses questions aux enfants de sa classe de maternelle avaient souvent pour effet de les figer et d'interrompre leurs activités plutôt que de les stimuler, elle procéda systématiquement à l'enregistrement des conversations entre les enfants, dans les divers coins de sa classe, puis à la transcription et à l'analyse de ces enregistrements. Elle confirmait ou infirmait ensuite les intuitions et découvertes que ce moyen lui permettait de faire en les réinvestissant dans ses interventions subséquentes auprès des enfants. De cette démarche, il résultait pour elle que:

The act of teaching became a daily search for the child's point of view accompanied by the sometimes unwelcome disclosure of my hidden attitudes. The search was what mattered - only later did someone tell me it was research- and it provided an openended script from which to observe, interpret, and integrate the living drama of the classroom. (p. 124)¹⁰

Mais ne s'agit-il que d'un savoir local, à usage exclusivement interne? On peut en douter. Pour s'en convaincre, il suffit de souligner la découverte de Paley quant aux grands thèmes moteurs des interactions de la classe du préscolaire: l'imaginaire (*fantasy*), l'amitié (*friendship*) et l'équité (*fairness*). Savoir d'origine locale, bien sûr, mais dont la portée déborde largement les limites de la classe de l'auteur.

Plus près de nous, Le Colleter (1988) aborde la question du plaisir et du déplaisir d'enseigner. Procédant d'abord à la narration minutieuse de certaines séquences de vie en contexte pédagogique (classe, récréation, classe verte) puisées à même son expérience d'enseignante dans quelques écoles alternatives,¹¹ elle dégage ensuite une axiologie du plaisir d'enseigner qui s'articule sur l'agir, sur la relation et sur l'image de soi. S'inspirant ensuite des niveaux du continuum déplaisir-plaisir de Löwen à savoir, l'agonie, la douleur, le malaise, le bien-être, le plaisir, la joie et l'extase, elle assortit une des narrations descriptives à chacun de ces niveaux puis procède à leur analyse minutieuse afin de dégager leurs caractéristiques au plan de l'agir, de la relation et de l'image de soi.

D'abord engagée dans un travail d'écriture consacré à son plaisir d'enseigner, Le Colleter débouche sur la découverte du sentiment de soi où le plaisir est perçu comme un lieu de différenciation d'avec autrui où l'on peut accéder à son unicité. Témoignage d'une rare intensité personnelle, ce travail s'avère d'une extrême rigueur, tant au plan de la description des séquences observées que de l'analyse qui suit. Ce travail révèle par ailleurs une conception du plaisir d'enseigner qui - si personnelle qu'elle soit - déborde les limites de l'expérience de son auteur et éclaire les heures sombres et les heures lumineuses de chaque enseignant. Là encore, un savoir local qui n'est pas pour autant limité au seul usage de son inventeur.

On vient de voir le cas d'enseignants co-chercheurs ou chercheurs autonomes, mais il y a aussi celui de l'enseignant qui serait chercheur par définition, parce qu'il est enseignant. C'est en tout cas le point de vue de Duckworth (1986). Impliqué dans la formation des maîtres, l'auteure dégage d'abord les deux aspects fondamentaux de ce que son enseignement est pour elle: 1) le contact et l'implication directe de ses étudiants dans l'enseignement plutôt qu'un contact vicariant avec les livres ou les cours sur l'enseignement, et 2) la formulation par ses étudiants de descriptions et d'explications de situations observées d'enseignement plutôt que la mémorisation et la discussion de descriptions et d'explications formulées par l'enseignant. Duckworth prétend ensuite qu'une telle façon d'enseigner et d'être enseigné constitue une forme de recherche. Elle propose par ailleurs une perspective renouvelée des enseignants qui deviendraient des participants légitimes et signifiants à toutes les discussions théoriques ou pédagogiques consacrées à la nature et au développement de l'apprentissage humain. Voici d'ailleurs une partie de sa conclusion:

I am not proposing that school teachers singlehandedly become published researchers in the development of human learning. Rather, I am proposing

that teaching, practised as a process of engaging learners in trying to make sense, might be the *sine qua non* of such research. (...) And then, I wonder - why should this be a separate research profession? There is no reason I can think of not to rearrange the resources available for education so that this description defines the job of a public school teacher. (p. 494)¹²

Cette perspective remet en question la définition traditionnelle que l'on se donne de la recherche de même que les rapports traditionnels de la recherche et de l'enseignement. Il n'y a pas lieu ici d'endosser la perspective de Duckworth (1986) ou bien de la récuser. Il suffit de prendre acte que chez certains intervenants l'écart entre la recherche et la pratique se résout dans une fusion de ces termes qui résulte en une pratique professionnelle dont - malgré toutes les réserves que l'on peut avoir à son encontre - on ne peut manquer de souligner le caractère stimulant et engageant.

Conclusion

Constater l'écart persistant entre l'enseignement et la recherche peut mener le chercheur ou le praticien à des excès regrettables; il importe donc d'éviter certains écueils importants dont en particulier celui de conclure à l'inutilité de la recherche et, partant, de privilégier trop exclusivement l'expérience comme unique source du savoir utile (Buchmann et Schwille, 1983), celui de s'enfoncer plus avant dans la poursuite d'une recherche qui ne soit qu'un refuge esthétique (Van der Maren, 1980), celui de faire de la recherche l'instrument de la poursuite d'objectifs idéologiques (Lather, 1986) et celui, enfin, de faire de la recherche l'instrument d'une technocratisation plus poussée de l'éducation (Wise, 1978).

Il faut plutôt être aux aguets de tous les efforts qui, visant à éviter ces écueils, contribuent à l'élargissement de nos perspectives quant aux approches méthodologiques de la recherche (Bronfenbrenner, 1976; Woods, 1985). Cela implique nécessairement que le registre des pratiques de la recherche déborde le choix habituel entre recherche expérimentale, recherche descriptive et recherche historique (Best, 1977) pour incorporer les diverses traditions méthodologiques généralement associées à la recherche dite qualitative et reconnaître la spécificité de leur apport dans le contexte de la recherche en éducation (Jacob, 1987).

À cet égard, il faut peut-être aussi envisager que la concomitance entre la réflexion actuelle sur de nouveaux paradigmes de l'enseignement (Bolster, 1983; Tom, 1985) et le débat sur les diverses approches méthodologiques de la recherche s'avéreront mutuellement profitables. L'enrichissement des conceptions que l'on peut se faire de l'enseignement appelle vraisemblablement à l'enrichissement des stratégies que l'on applique à son étude.

Il faut aussi voir à poursuivre l'exploration des effets d'une remise en question de l'unidirectionnalité traditionnelle du rapport entre la recherche et l'enseignement (Tom, 1985) sur la nature même de ce rapport et sur son caractère jusqu'à aujourd'hui problématique.

Il faut peut-être envisager avec un intérêt renouvelé la présence d'enseignants co-chercheurs ou chercheurs autonomes sur la scène de la recherche en éducation. Si leur présence favorise l'impact de la recherche sur l'enseignement, elle peut aussi permettre d'accroître notre compréhension de l'enseignement. C'est en tout cas ce qui arrive quand elle donne lieu au « bon mélange » de la rigueur, de l'intuition et de l'expérience.

NOTES

1. Ce texte est la version approfondie et réaménagée d'un travail d'abord remis à M. Ali Haremein dans le cadre du séminaire intitulé *Le rôle de l'enseignant* qu'il a dispensé à la Section d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université de Montréal au cours de la session d'hiver 1988.
2. L'auteur remercie MM. Ali Haremein et Jacques Daignault, professeurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, pour les précieux conseils qu'ils lui ont transmis au cours de la rédaction de ce texte. Le texte n'engage cependant que son auteur.
3. «La division de l'univers perçu en tous et en parties est pratique et peut s'avérer nécessaire, mais aucune nécessité n'en détermine le mode de division.» (Traduction de l'auteur)
4. «(...) Il serait utile que la perception que les chercheurs ont d'eux-mêmes évolue de celle de 'producteurs de connaissance' à celle de «producteurs de constatations à confirmer dans la pratique.» (Traduction de l'auteur)
5. «Comme je tenterai de le montrer, il y a bien des cas où un schéma expérimental qui exploite une expérience naturelle procure un contraste plus crucial, permet une plus grande objectivité et a une influence plus précise et théoriquement significative - en bref, est plus élégante et contribue à une science 'plus dure' que ne pourrait le faire la meilleure expérience artificielle consacrée au même sujet de recherche.» (Traduction de l'auteur)
6. Le mot est de Sanders et constitue à notre avis un usage abusif du terme. Le sens de notre texte inclinerait plutôt à dire «modèle du processus éducatif» comme il s'en trouve un, par exemple, chez White et Tisher (1986, p. 875).
7. Comme on le voit plus loin, se comprend et s'explique dans le cadre d'une conception du nomothétique qui serait exclusivement relié à l'application de la démarche expérimentale, ce qui est tout de même un peu caricatural.
8. Conseil supérieur de l'éducation: organisme consultatif québécois constitué de membres nommés par le ministère de l'Éducation et financé par son ministère. Jouit d'une grande autonomie dans la formulation de ses avis sur les questions qui lui sont soumises par le ministre ou qu'il choisit de traiter, *motu proprio*.
9. Programme de perfectionnement des maîtres de français: programme de certificat offert par le réseau des universités québécoises francophones aux enseignants du primaire et du secondaire en exercice. Destiné à parfaire leur formation en didactique du français, ce programme offre aux enseignants un éventail de cours ainsi que l'occasion de concevoir et de participer à un projet de recherche sur l'une ou l'autre des dimensions de leur enseignement du français, avec l'appui d'un professeur de l'université d'attache. Connut l'apogée de son effectif d'étudiants inscrits entre 1981 et 1986.
10. «Mon enseignement devint une quête quotidienne du point de vue de l'enfant, quête qui s'accompagnait parfois de l'importune découverte de mes attitudes cachées. Cette quête comptait - ce n'est seulement que plus tard que l'on me dit qu'il s'agissait de recherche - et elle engendrait un scénario ouvert à partir duquel on pouvait observer, interpréter et intégrer le théâtre vivant de la classe.» (Traduction de l'auteur)
11. Réseau informel d'écoles publiques québécoises qui présentent plusieurs sinon toutes les caractéristiques suivantes: pédagogie centrée sur les processus plutôt que les contenus et les résultats de l'apprentissage, poursuite d'un enseignement qui vise le développement intégral de l'enfant, intégration des niveaux d'âge, exploitation positive des différences entre les enfants, favorisation de la participation des parents à la vie de la classe, apprentissage par thèmes ou par projets.
12. «Je ne propose pas que les enseignants deviennent d'eux-mêmes des chercheurs réputés dans le développement de l'apprentissage humain. Je propose plutôt que l'enseignement - pratiqué dans la perspective d'un processus

d'implication des apprenants dans un effort destiné à produire du sens -, puisse être une condition *sine qua non* de la recherche. (...) Et puis, je m'interroge. Pourquoi l'enseignement constituerait-il une activité distincte de recherche? Il n'y a aucune raison que je puisse imaginer de ne pas réaménager les ressources disponibles en éducation de telle manière que cette description serve de définition de tâche à l'enseignement de l'école publique.» (Traduction de l'auteur)

RÉFÉRENCES

- Bateson, G., *Mind and nature: a necessary unity*, New York: E.P. Dutton, 1979.
- Best, J.W., *Research in education*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977 (3e éd.).
- Bolster, A.S., Toward a more effective model of research on teaching, *Harvard Educational Review*, vol. 53, no 3, 1983, p. 294-308.
- Bouchard, F. et D. Brassard, Le Cercle pédagogique de Jonquière, un moyen pas comme un autre de parler de pédagogie, *Vie pédagogique*, no 40, 1986, p. 4-6.
- Bronfenbrenner, U., The Experimental ecology of education, *Educational Researcher*, vol. 5, no 8, 1976, p. 5-15.
- Buchmann, M., The Use of research knowledge in teacher education and teaching, *American Journal of Education*, vol. 92, no 4, 1984, p. 421-439.
- Buchmann, M. et J. Schwille, Education: the overcoming of experience, *American Journal of Education*, vol. 92, no 1, 1983, p. 30-51.
- Clifford, G.J., A history of the impact of research on teaching, in R.M.W. Travers (éd.), *Second handbook of research on teaching*, Chicago: Rand McNally, 1973, p. 1-46.
- Conseil supérieur de l'éducation, *La Condition enseignante*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec: Éditeur officiel, 1984.
- Conseil supérieur de l'éducation, Les Journées pédagogiques au primaire, in *Activités*, Rapport 1981-82, Tome 1, Québec: Éditeur officiel, 1982, p. 97-117.
- Cornbleth, C., Ritual and rationality in teacher education reform, *Educational Researcher*, vol. 15, no 4, 1986, p. 5-14.
- Cornbleth, C., On the social study of social studies, *Theory and Research in Social Education*, vol. 10, no 4, 1982, p. 1-16.
- Dandurand-Guénette, A., À la commission scolaire du Sault-Saint-Louis: un centre de ressources pour les enseignants, *Vie pédagogique*, no 29, 1984, p. 10-13.
- Dandurand-Guénette, A., Un lieu à soi: le «centre d'enseignants», *Vie pédagogique*, no 27, 1983, p. 35-38.
- Duckworth, E., Teaching as research, *Harvard Educational Review*, vol. 56, no 4, 1986, p. 481-495.
- Feiman-Nemser, S. et R.E. Floden, The Cultures of Teaching, in M.C. Wittrock (éd.), *Third Handbook of research on teaching*, New York: Macmillan Publishing, 1986, p. 505-526.
- Fenstermacher, G.D., Prologue to my critics, *Educational theory*, vol. 37, no 4, 1987a, p. 357-360.
- Fenstermacher, G.D., A reply to my critics, *Educational Theory*, vol. 37, no 4, 1987b, p. 413-421.
- Fenstermacher, G.D., Philosophy of research on teaching: three aspects, in M.C. Wittrock (éd.) *op. cit.*, 1986, p. 37-49.
- Fenstermacher, G.C., On learning to teach effectively from research on teacher effectiveness, *Journal of Classroom Interaction*, vol. 17, no 2, 1982, p. 7-12.
- Fisher, C.W. et D.C. Berliner, Clinical inquiry in research of classroom teaching and learning, *Journal of Teacher Education*, vol. 30, no 6, 1979, p. 42-48.
- Futrell, M.H., Restructuring teaching: a call for research, *Educational Researcher*, vol. 15, no 10, 1986, p. 5-8.
- Goodlad, J.I., What goes on in our schools? *Educational Researcher*, vol. 6, no 3, 1977, p. 3-6.
- Goodlad, J.I., K.A. Sirotnik et B.C. Overman, An overview of «A study of schooling», *Phi Delta Kappan*, vol. 61, no 3, 1979, p. 174-178.

- Howe, K.R., Two dogmas of educational research, *Educational Researcher*, vol. 14, no 8, 1985, p. 10-18.
- Huberman, M., What knowledge is of most worth to teachers? A knowledge use perspective, *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, no 3, 1985, p. 251-262.
- Huling, L.L., M. Trang, et L. Correll, Interactive research and development: a promising strategy for teacher educators, *Journal of Teacher Education*, vol. 32, no 6, 1981, p. 13-14.
- Jackson, P., et S.B. Kieslar, Fundamental research and education, *Education Researcher*, vol. 6, no 7, 1977, p. 13-18.
- Jacob, E., Qualitative research traditions: A review, *Review of Educational Research*, vol. 57, no 1, 1987, p. 1-50.
- Joyce, B. et R. Clift, The Phoenix Agenda: essential reform in teacher education, *Educational Researcher*, vol. 13, no 4, 1984, p. 5-18.
- Kerlinger, F.N., The Influence of research on education practice, *Educational Researcher*, vol. 6, no 7, 1977, p. 5-12.
- Klausmeier, H.J., A research strategy for educational improvement, *Educational Researcher*, vol. 11, no 2, 1982, p. 8-13.
- Krathwohl, D., Improving educational research and development, *Educational Researcher*, vol. 6, no 4, 1977, p. 8-14.
- Lampert, M., How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice, *Harvard Educational Review*, vol. 55, no 2, 1985, p. 178-194.
- Lanier, J.E., et J.W. Little, Research on teacher education, in M.C. Wittrock (éd.), *op cit.*, 1986, p. 527-569.
- Lather, P., Research as praxis, *Harvard Educational Review*, vol. 56, no 3, 1986, p. 257-277.
- Le Colleter, F., *De l'agonie à l'extase. Exploration heuristique du plaisir d'enseigner*, Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, 1988.
- Paley, V.G., On listening to what the children say, *Harvard Educational Review*, vol. 56, no 2, 1986, 122-131.
- Paquette, C., Débat, in J. Daignault, C. Gauthier, L. Gauvin, C. Paquette et J. Roy, *La Pédagogie ouverte en question*, Montréal: Québec-Amérique, 1984, p. 117.
- Popkewitz, T.S., B.R. Tabachnik et K.M. Zeichner, Dulling the senses: research in teacher education, *Journal of Teacher Education*, vol. 30, no 5, 1979, p. 52-60.
- Roy, J.A., *L'Évaluation formative dans la classe de français au primaire: guide didactique*, Monographie no 20, Département des sciences de l'éducation, Rimouski: GREME, PPMF-UQAR, 1983.
- Sanders, D.P., Educational inquiry as developmental research, *Educational Researcher*, vol. 10, no 3, 1981, p. 8-13.
- Sirotnik, K.A., What you see is what you get: consistency, persistency, and mediocrity in classrooms, *Harvard Educational Review*, vol. 53, no 1, 1983, p. 16-31.
- Tom, A.R., Rethinking the relationship between research and practices in teaching, *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, no 2, 1985, p. 139-153.
- Van der Maren, J.-M., De la recherche universitaire en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 6, no 4, 1980, p. 3-19.
- Vigeant-Galley, P., Le Perfectionnement des enseignants par des enseignants, *Vie pédagogique*, no 26, 1983, p. 12-15.
- Walberg, H.J., D. Schiller et G.D. Heartel, The Quiet revolution in educational research, *Phi Delta Kappan*, vol. 61, no 3, 1979, p. 179-183.
- White, R.T. et R.P. Tisher, Research on natural sciences, in M.C. Wittrock (éd.), *op cit.*, 1986, p. 874-905.
- Wise, A.E., The Hyper-rationalization of American education, *Educational Leadership*, vol. 35, no 5, 1978, p. 354-361.
- Woods, P., Sociology, ethnography and teacher practice, *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, no 1, 1985, p. 51-62.