

# Éléments pour une problématique de la recherche sur l'enseignement supérieur

Louise Marcil-Lacoste

Volume 6, Number 2, Spring 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900290ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900290ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Marcil-Lacoste, L. (1980). Éléments pour une problématique de la recherche sur l'enseignement supérieur. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(2), 369–379. <https://doi.org/10.7202/900290ar>

# Documents



## Éléments pour une problématique de la recherche sur l'enseignement supérieur

### *Introduction*

Dans un premier temps de l'analyse, il est utile de situer la recherche sur l'enseignement supérieur à l'intérieur de la problématique plus générale dont elle relève, à savoir la recherche en éducation. On doit en effet se demander dans quelle mesure les problèmes, défis, lacunes et promesses caractérisant la recherche en éducation se retrouvent dans le domaine spécifique de la recherche sur l'enseignement supérieur, formulant du même coup les jalons permettant de cerner le degré de sa spécificité.

Dans la première partie de ce texte, on trouvera un ensemble d'éléments concernant la recherche en éducation au Québec : diagnostic général, malentendus, problèmes urgents et fondamentaux. Les données utilisées seront, pour la plupart, tirées des travaux de la Commission d'étude sur les universités (C.E.U.) du Québec et plus spécifiquement du chapitre que le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (C.F.P.E.) a consacré à la « Recherche en éducation ». Dans la seconde partie de ce texte, on tentera de cerner le degré de spécificité que revêt la problématique de la recherche sur l'enseignement supérieur, dégageant, en conclusion, quelques pistes d'avenir.

### *1ère partie : La recherche en éducation*

#### *1. Diagnostic d'ensemble*

1.1 Dans l'ensemble, il y a sous-développement de la recherche en éducation au Québec, et en particulier de la recherche universitaire. Ainsi, en 1976-1977, alors qu'environ \$6 millions étaient affectés à la recherche gouvernementale en éducation — incluant ici les études menées dans le réseau scolaire —, on consacrait, cette même année, \$1 million à la recherche universitaire en éducation. Cette donnée constitue un contre-exemple important à la thèse soutenue dans le Livre vert sur la recherche (*Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*) à propos du

sous-développement de la recherche gouvernementale et industrielle par rapport au sur-développement de la recherche universitaire.

1.2 Ce diagnostic général ne doit pas cependant être interprété comme un verdict d'absence. En réalité, la recherche en éducation a connu un essor important depuis une quinzaine d'années au Québec. En témoignent des indices financiers (augmentation substantielle des budgets et participation du ministère de l'Éducation) et des indices d'ordre institutionnel (diversité des organismes effectuant ou faisant effectuer des études ou recherches en éducation au sein du ministère de l'Éducation, dans le système public d'enseignement, dans les instituts privés, dans les associations ou organismes d'éducation).

1.3 Les deux énoncés qui précèdent deviennent cohérents lorsqu'on tient compte de l'invisibilité de la recherche en éducation, ou de la méconnaissance des efforts accomplis en ce domaine. À ce jour, il n'existe pas de liste complète et fiable permettant de dresser le tableau précis de l'ensemble de la recherche en éducation au Québec. À plus forte raison, doit-on remarquer l'absence d'évaluation systématique de l'ensemble des efforts de recherche consentis en ce domaine.

## 2. *Quelques malentendus à dissiper*

À la lumière de quelques études récentes, qui se présentent comme des répertoires embryonnaires, on peut toutefois dissiper certains malentendus concernant la recherche en éducation. Les données qui suivent sont incomplètes, mais elles indiquent une situation similaire en ce qui touche les milieux francophone et anglophone du Québec.

2.1 On dit, par exemple, qu'il y a trop de recherche universitaire et pas de recherche dans le système scolaire. Pourtant, selon des sources récentes, (incomplètes), on peut produire la liste de 153 études menées dans les commissions scolaires et collèges entre 1969 et 1974 ; sans compter ici les études et recherches du ministère de l'Éducation et les huit unités de recherche rattachées à divers services ou directions du ministère, lesquelles études et recherches absorbaient le plus grand pourcentage des crédits affectés à la recherche en 1976-1977. La liste de telles études n'existe pas.

2.2 On critique beaucoup la centralisation, au ministère, de la recherche en éducation. En réalité, le ministère de l'Éducation pratique une politique de déconcentration à l'intérieur de ses propres structures et une politique de décentralisation à l'extérieur. La déconcentration est manifeste dans la multiplicité des organismes, des services et des équipes du ministère qui effectuent des travaux de recherche. La décentralisation apparaît dans la proportion croissante des études effectuées dans les réseaux. En outre, la moitié de la recherche gouvernementale en éducation est conduite par des chercheurs étrangers au ministère, en particulier des chercheurs universitaires commandités.

2.3 Un autre malentendu concerne la prétendue indifférence des praticiens à l'égard de la recherche en éducation. Sans doute, les relations entre chercheurs et praticiens laissent-elles largement à désirer ; cependant, même s'il est incomplet, le rappel de certains travaux réalisés dans les commissions scolaires et les collèges témoigne d'un indéniable intérêt de la part des praticiens pour l'expérimentation pédagogique et la recherche en éducation. On pourra noter en outre qu'il existe en ce moment une certaine complémentarité entre le milieu scolaire (où dominent des études portant sur le niveau collégial et secondaire) et le milieu universitaire (où dominent des études portant sur le préscolaire et le primaire).

2.4 Finalement, un autre malentendu concerne la prétendue tour d'ivoire de l'université qui ne s'adonnerait qu'à la recherche fondamentale. En vérité, celle-ci est pratiquement absente : en éducation on effectue des recherches appliquées ou des recherches-action sous le mode quasi exclusif de la commandite et de la recherche orientée.

Par exemple, selon nos sources, les professeurs d'université auraient mené au moins 211 projets de recherches en éducation de 1969 à 1974 et au moins 169, de 1975 à 1977. Ces recherches ont touché, la plupart du temps, plusieurs niveaux d'enseignement. On a surtout étudié la pédagogie générale (157 projets). Les didactiques des disciplines d'enseignement ont compté 33 projets, dont 17 portant sur l'enseignement du français. L'administration scolaire a compté 16 projets et les clientèles spéciales 15.

2.5 On dit qu'il n'y a guère de recherches en éducation, au sens où les recherches ainsi désignées seraient en fait des recherches relevant de d'autres disciplines, comme la psychologie, la sociologie, etc. Pourtant, à la lumière des indices (incomplets) dont nous disposons, il semble bien que les sciences de l'éducation aient acquis une certaine autonomie dans la mise en branle de recherches d'un type qui leur est propre. Par exemple, dans les projets de recherche universitaire en éducation dont nous parlions ci-haut, 68 projets ont combiné les méthodes historique, clinique, expérimentale et bibliographique ; 56 projets ont recouru à l'enquête et à l'analyse statistique ; 26 études se définissent comme une synthèse de la documentation existante sur un sujet donné et 24 utilisent la méthode expérimentale avec groupes-contrôle et vérification. Quant aux disciplines d'appui, on comptait seulement 28 études se référant à la psychologie et 8 à la sociologie.

### 3. *Quelques problèmes urgents affectant la recherche en éducation*

3.1 *Tendance au court terme dans tous les milieux.* On note cette tendance dans les recherches gouvernementales où le manque d'études prospectives et d'études à long terme est manifeste. Cette tendance affecte également les études des réseaux et des universités, ce qui découle, en grande partie, du fait que les subventions gouvernementales favorisent le court terme et le saupoudrage de crédits. Les chercheurs n'ont jamais l'assurance d'une année à l'autre que leurs subventions seront renouvelées.

3.2 *Absence de recherche évaluative sur le système scolaire.* On est certes préoccupé, dans une certaine mesure, d'évaluer les méthodes d'enseignement, mais la recherche évaluative ne s'arrête pas là. En fait, il manque un processus systématique d'évaluation du système scolaire dans une perspective de bilan critique et prospectif, qui tienne compte des besoins, des lacunes, des axes de développement. Après avoir connu presque uniquement l'évaluation-contrôle, nous risquons maintenant de verser dans l'absence totale d'évaluation et cela non seulement dans le cas des innovations. Il faut redonner son importance à l'évaluation dans le système scolaire, au sens où le Rapport Faure parle de diagnostic, de simulation des déséquilibres et d'identification des options. Cette perspective rejoindrait ce que certains appellent la planification dynamique comme forme de prospective.

3.3 *Problèmes de coordination et de coopération entre chercheurs et praticiens.* La coordination et la coopération entre les chercheurs et les praticiens font dramatiquement défaut. Ici comme ailleurs, il faut sans doute remarquer que les systèmes éducatifs ne se couplent pas aisément avec des systèmes de recherche pédagogique. Ils s'accommodent à la rigueur de travaux universitaires théoriques sur les apprentissages, ou d'expériences relatives à certains instruments ou à certains moyens, mais le problème fondamental demeure: comment un système éducatif peut-il s'accorder avec une recherche pédagogique qui risque, en définitive, de le mettre en question dans son ensemble?

Ici comme ailleurs, il faut cependant ajouter que le concept d'autonomie n'a guère été appliqué aux praticiens ou aux utilisateurs de la recherche eux-mêmes. S'il faut reconnaître les problèmes de communications que posent des langages différents, il faut aussi admettre que la nécessité d'une distance critique est une condition d'évolution dynamique du système d'éducation et non pas un statut institutionnel dont l'université devrait avoir le monopole.

3.4 *Problème de diffusion des résultats de la recherche en éducation.* Chaque milieu (université, collège, commission scolaire, gouvernement) ne parvient pas à faire connaître et à faire reconnaître ses projets et ses réalisations. Le ministère de l'Éducation souffre de cette anomalie à l'intérieur de ses propres structures, de même qu'à l'extérieur où la notion de secret d'État semble prédominer. Les universités souffrent aussi de cette anomalie à l'intérieur de leurs structures où l'on semble ignorer d'un département à l'autre et parfois à l'intérieur d'un même département les recherches en cours, sans parler du rapport avec les agents externes à l'université. Enfin, le milieu scolaire souffre de cette anomalie de façon criante: plusieurs ignorent jusqu'à l'existence des travaux d'études et de recherche dans les commissions scolaires, les collèges et les associations.

#### 4. *Quelques problèmes de fond*

4.1 *L'ampleur du champ à couvrir.* La recherche en éducation ne se réduit pas à la seule réflexion ou expérimentation pédagogiques. Cette recherche s'intéresse à l'éducation comme fonction essentielle d'une société; elle se préoccupe des interac-

tions entre l'établissement d'éducation et l'environnement économique, social et culturel dans lequel il est inséré. Qui dit éducation évoque aussi « un faisceau de métiers difficiles, un ensemble d'actions qui s'appuient sur des techniques spécifiques, et des interventions sur des individus et des groupes qui peuvent être organisés, planifiés, contrôlés et évalués ». La recherche en éducation recouvre à vrai dire un champ illimité de sujets.

4.2 *Le recoupement possible de champs de réflexion.* Innovation, développement, recherche constituent trois champs de réflexion et d'action qu'il ne faut pas confondre, malgré leur finalité commune. On peut adopter, à ce sujet, les définitions suivantes.

— Innovation : « toute démarche ou toute mesure de caractère théorique ou pratique, individuelle ou collective, qui tend à modifier, partiellement ou globalement, un secteur plus ou moins étendu du système éducatif. »

— Développement : « l'ensemble des procédures et des actions visant à adapter les données de la recherche appliquée ou des connaissances empiriques à la pratique courante de l'éducation, en particulier au niveau des établissements. »

— Recherche : sans vouloir donner ici une définition stricte de la recherche, disons que celle-ci, comme champ distinct de l'innovation et du développement, comprend diverses formes d'investigation scientifique, d'observation et d'expérimentation systématiquement conduites, portant sur les problèmes théoriques et pratiques de l'éducation.

On peut en outre distinguer la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la recherche-action selon des concepts courants. La recherche fondamentale couvre des phénomènes d'assez grande envergure ; par l'analyse de divers facteurs et de leurs relations, elle vise une compréhension systématique de ces phénomènes. La recherche appliquée vise la solution de problèmes plus spécifiques et plus pratiques. La recherche-action est un concept récent : on peut y voir une forme de recherche appliquée dont la caractéristique est soit d'introduire l'usage de la recherche comme agent de recherche, soit d'introduire l'action même sur les phénomènes à l'étude, comme partie intégrante du processus de compréhension.

4.3 *Quelques faux débats.* Sans doute n'a-t-on pas fini d'assister à des débats sur la définition des divers types de recherche. Il y aura toujours des cas-frontière : selon le cas, par exemple, la recherche-action peut se rattacher à l'innovation ou au développement. Mais on aurait tort de tirer prétexte de ces ambiguïtés pour minimiser l'importance du développement de *tous* les types de recherche en éducation. On doit reconnaître l'influence réelle mais indirecte de la recherche fondamentale sur la pratique éducative. En revanche, on doit reconnaître que les études de cas fournissent des contenus concrets à la notion de pertinence, permettent de régler des problèmes spécifiques et souvent de mettre à l'épreuve les théories ou les modèles éducatifs sur des questions fondamentales. Le développement équilibré de

tous les types de recherche est en fait nécessaire à la mise en relation des projets de recherche, d'innovation et de développement.

En outre, il faut reconnaître que, quel que soit le type de la recherche, nous disposons d'une diversité de modèles heuristiques. Ainsi, J.A. Easley distingue sept perspectives concernant l'enseignement et l'apprentissage et les relie à sept catégories de base dans les modèles de recherche : le modèle combinatoire, le modèle à échantillonnage, le modèle cybernétique, le modèle fondé sur le jeu, le modèle fondé sur la pensée critique, le modèle fondé sur l'analyse du langage, le modèle de dynamique structurale.

W.R. Borg a une autre façon de regrouper la variété des processus heuristiques dans la recherche en éducation. Rappelant trois démarches généralement employées pour résoudre des problèmes dans le domaine de l'éducation (la recherche formelle, la recherche-action et la démarche du sens commun), il décrit pour chacune, les dix exigences d'une recherche à savoir : la formation requise chez le chercheur, la finalité propre à chaque démarche, l'identification du problème, la formulation d'hypothèses, la revue de la littérature sur le sujet ; l'échantillonnage, le design de l'expérience, la mesure, l'analyse de données, l'application des résultats. Mais quoi qu'il en soit des typologies, il est important de reconnaître que la pratique et la démarche de la recherche en éducation peuvent et doivent s'ouvrir à plus d'un modèle heuristique.

## *2ème partie : la recherche sur l'enseignement supérieur*

### *1. Le cliché du parent pauvre*

Mêmes incomplètes, les données qui précèdent permettent d'affirmer qu'il y a faiblesse de la recherche en éducation en général, plutôt que problème spécifique de la recherche sur l'enseignement supérieur. D'une manière générale, en effet, la plupart des recherches en éducation menées à l'université portent, on l'a dit, sur plus d'un niveau d'enseignement, le second niveau étudié étant, dans la quasi totalité des cas, le niveau universitaire lui-même.

Par ailleurs, si on considère le niveau d'enseignement visé en premier lieu par les recherches en question, on remarque que 73 visent le préscolaire et 6 le primaire, 62 le niveau universitaire, 61 le niveau collégial et 55 le niveau secondaire. Tenant compte de l'importance relative des clientèles des divers niveaux, on doit conclure que le niveau universitaire n'est pas sous-représenté dans la recherche en éducation.

En réalité, selon les données disponibles, la seule différence significative entre la recherche universitaire en éducation — qui, on l'a dit, est presque toujours, au moins secondairement, une recherche sur l'enseignement supérieur — et la recherche menée dans les autres niveaux du système scolaire réside dans la proportion beaucoup plus grande (50%) de publications faisant état des résultats de la recherche universitaire. Dans les autres milieux, les études et recherches ne mènent guère à une publication dans la quasi totalité des cas.

## 2. *Une triste consolation*

Mais si, tout compte fait, la recherche sur l'enseignement supérieur ne se compare pas désavantageusement à la recherche en éducation portant sur les autres niveaux, il s'en faut de beaucoup que cette conclusion témoigne d'une vitalité rassurante. La recherche sur l'enseignement supérieur n'est peut-être pas le parent pauvre de la recherche en éducation, mais, tout comme cette dernière, elle demeure dans l'ensemble sous-développée.

Les données qui précèdent n'en permettent pas moins de rafraîchir certains clichés.

## 3. *Publish or perish!*

On dit souvent que la recherche sur l'enseignement supérieur est peu développée à cause du modèle « traditionnel » de l'université. On évoque alors la tension classique à l'université entre l'enseignement et la recherche, tension reliée au double phénomène d'une dévalorisation de l'enseignement et d'une sur-valorisation de la recherche. Sans doute, après avoir lu les études menées par Ladd et Lipset, on peut être sceptique quant à la validité descriptive de ce verdict. Quoiqu'il en soit du « publish or perish ! », aux États-Unis, plus de la moitié des professeurs d'université n'ont jamais écrit, dirigé ou participé à la publication d'un livre, plus du tiers n'ont jamais publié d'articles et 75% des professeurs définissent leurs intérêts en regard *exclusif* de l'enseignement plutôt que de la recherche.

Si ces proportions se retrouvent au Québec, il faudrait dire que les professeurs d'université font peu de recherche sur l'enseignement supérieur non pas à cause d'une dévalorisation de l'enseignement, mais à cause d'une motivation *exclusive* pour l'enseignement, motivation qui ne les conduirait pas à la recherche, pas même sur l'enseignement supérieur.

## 4. *Le modèle universitaire traditionnel*

Pour expliquer un tel état de chose, on peut être tenté d'invoquer l'idéologie « pédagogique » dominante en milieu universitaire, soit la thèse voulant qu'il suffise de connaître sa discipline pour être en mesure de l'enseigner. Dans cette perspective, si recherche il y a, ce doit être une recherche sur l'évolution de la discipline elle-même, plutôt que sur l'évolution des problématiques d'apprentissage, d'enseignement ou d'éducation.

En un sens, on peut dire que tout a été dit quant aux lacunes (et aux mérites !) de ce modèle universitaire. Sauf que lorsqu'il s'agit de procéder à la recherche d'alternatives, l'analyse se limite souvent à des énoncés ambigus. Ainsi, on dira que l'absence de recherche sur l'enseignement supérieur découle de l'absence d'une pédagogie universitaire. On confond alors aisément l'absence de réflexion, voire de recherche, sur la pédagogie universitaire et l'adhésion des professeurs d'université à une pédagogie vieille de quatre cents ans. Ou bien, on déclare nulles les recherches visant l'amélioration du modèle universitaire courant et qui, par définition, sont imbriqués aux recherches dites disciplinaires.



En d'autres termes, on ne remarque pas assez qu'il est typique de confondre recherche et innovation lorsqu'il s'agit de recherche sur l'enseignement supérieur, comme si la seule recherche digne de ce nom et digne de recension était celle visant le remplacement du modèle pédagogique dominant.

C'est pourtant au carrefour de la recherche et de l'innovation que se manifeste la spécificité de la recherche sur l'enseignement supérieur, ou si l'on veut, le caractère spécifique des problèmes qu'elle rencontre.

5. *Quelques dilemmes de la recherche en éducation en milieu universitaire.*

Ainsi, aux difficultés inhérentes aux recherches en éducation — sous-développement de la pédagogie comme science, statut des sciences de l'éducation, interdisciplinarité, recherche individuelle ou collective, etc. — s'ajoutent en milieu universitaire, une tradition de méfiance qui recouvre une perception aigüe de certains dilemmes de la recherche en éducation.

Alors que le milieu des praticiens de l'éducation a tendance à se méfier des recherches libres, gratuites, fondamentales — au nom (pour aller vite) de sa préoccupation légitime de pertinence — le milieu universitaire a tendance à se méfier de recherches orientées, utiles, appliquées — au nom (pour aller vite) de sa préoccupation légitime d'excellence — . C'est ainsi que dans la mesure où la recherche sur l'enseignement supérieur est une recherche institutionnelle, elle paraîtra « orientée » sans oublier, que, de toutes façons, les recherches orientées sur l'enseignement supérieur ne reçoivent pas les commandites les plus avantageuses. De même, dans la mesure où cette recherche vise le remplacement de la pédagogie traditionnelle de l'université, dans la même mesure on y verra des velléités de transformer la recherche en ordonnances disant aux professeurs d'université quoi faire, plutôt que visant à éclairer les fondements et le faisceau de leur choix en pédagogie.

Si l'on ajoute à ces phénomènes le fait que, par « vocation », le professeur d'université est présumé être un expert dans son domaine — même s'il n'est pas présumé être un expert en pédagogie universitaire — on voit avec quel esprit critique tout argument invoquant l'autorité de l'expert en recherche en enseignement supérieur est susceptible d'être accueilli.

Il découle de tout ceci une difficulté très grande, pour l'université, de se voir ou de se transformer elle-même en laboratoire de l'enseignement supérieur. Tout se passe comme si chacun était juge et partie. En cette situation, la dialectique classique de l'expert et de l'usager devient caduque, devant laisser place à la dialectique d'une pluralité d'experts mettant uniment en cause l'idéologie de l'expertise. Il en résulte un premier dilemme touchant, donc *grosso modo*, la fonction critique de l'université.

Un second dilemme touche la fonction sociale de l'université. Bien qu'il soit facile d'admettre que l'universitaire étudie plus aisément les autres milieux que l'université (école, média, milieux professionnels, milieux gouvernementaux), l'alter-

native, ou le fait de donner priorité à une recherche sur l'enseignement supérieur n'en apparaît pas moins à plusieurs comme du narcissisme institutionnel, voire une nouvelle version de la tour d'ivoire. Toute la question devient : la recherche pour qui ?

Un troisième dilemme touche la recherche sur l'enseignement supérieur en regard de la fonction de recherche de l'université. Si, dans les milieux professionnels, on admet aisément qu'une définition non-rigoriste de la recherche en éducation soit nécessaire à la mise en branle de projets systématiques d'innovation, de développement et de recherche appliquée — on dira, par exemple, que la recherche n'a pas à se situer dans le cadre théorique ou anthropologique d'une discipline en particulier — un tel argument, en milieu universitaire, renvoie au rôle du chercheur qui fait éviter l'obsolescence systématique des études non utilisables, ni réitérables, faute de cadre méthodologique validé. Par ailleurs, il est de commune renommée, pour des universitaires, que ce sont les recherches fondamentales qui ont jusqu'à ce jour, donné lieu au plus grand nombre d'innovations dans le domaine des recherches appliquées. Les recherches fondamentales, cependant, renvoient le plus souvent aux recherches dites disciplinaires, ce qui semble placer le professeur d'université devant l'alternative d'une recherche « traditionnelle » ou de l'absence de rigueur. Mais à moins de poser que, même en milieu universitaire, la recherche sur l'enseignement (supérieur) puisse être dispensée de l'élaboration et de la justification de critères de validité, il est facile de comprendre que la plupart des professeurs refusent de répondre à un dilemme ainsi formulé.

### *Conclusions préliminaires*

Des éléments qui précèdent, on peut dégager quelques pistes d'avenir. Tout d'abord, il semble nécessaire de maintenir l'articulation de la recherche sur l'enseignement supérieur et de la recherche en éducation. Il y va ici non seulement du transfert, pour l'enseignement supérieur, de pistes prometteuses élaborées en d'autres contextes mais également d'une sorte d'épreuve de vérité, au sein même des universités, des alternatives proposées à l'ensemble des éducateurs.

En second lieu, il est urgent de procéder à l'inventaire des recherches en éducation et sur l'enseignement supérieur. Cette tâche devrait devenir une partie intégrante de la recherche universitaire, assurant une plus grande systématité aux tentatives partielles de faire le point sur l'état et l'avancement des connaissances en éducation.

En troisième lieu, devant l'ampleur du champ à couvrir, considérant à la fois le sous-développement de la recherche en éducation et la diversité des formes de recherche possibles, ainsi que la variété de modèles heuristiques, il semble bien que la priorité ne devrait pas être de régler les problèmes de définitions, d'écoles, ou de cas-frontières. L'enjeu serait de donner droit à la pluralité des démarches, considérant une telle reconnaissance comme une des conditions de la vigueur heuristique. Ceci suppose

que l'on admette le sérieux des dilemmes que pose la recherche sur l'enseignement supérieur en refusant de les réduire à de purs conflits de chapelles.

En d'autres termes, le temps semble venu d'assumer le pluriel des sciences de l'éducation et de reconnaître que ce que l'on appelle le défi de l'interdisciplinarité trouve son visage concret, quotidien et exigeant dans ce labyrinthe d'activités de recherche. Toute la question consiste à savoir si on saura poser les jalons permettant, aux universitaires, de passer du labyrinthe au laboratoire.

Louise Marcil-Lacoste  
professeur  
Université de Montréal

#### BIBLIOGRAPHIE

- « Recherche en éducation », *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants — Rapport mai 1979*, Gouvernement du Québec: Commission d'étude sur les universités, 1979, pp. 51-65.
- Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*, Ministre d'État au développement culturel, Québec: Éditeur officiel du Québec, 1979.
- État de la recherche pédagogique au Québec 1968-69*; Ministère de l'Éducation, Institut de recherche pédagogique, Québec, 1970.
- Études en éducation dans les commissions scolaires et les collèges du Québec*, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, Québec, mars 1976.
- Thèses et mémoires relatifs à l'éducation 1969-74*; Direction générale de la planification, Ministère de l'Éducation, Québec, mars 1976.
- Études relatives à l'éducation: Universités, de 1969-70 à 1973-74*; Ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, Québec, mars 1976.
- Études relatives à l'éducation: Universités, de 1969-70 à 1973-74*; Ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, Québec, mars 1976.
- Association d'étude sur l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une école nouvelle: Formation des maîtres et recherche en éducation*. Actes du colloque national, Amiens, 1968; Paris, Dunod, 1969. Voir: « Sciences de l'éducation: sciences carrefour », Chercheurs (Université de Montréal), vol. II, no 4, juillet 1976, pp. 7-16.
- UNESCO, B.I.E., *Grandes tendances dans le domaine de l'éducation*. Document de travail pour la XXIV<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 19-27 sept. 1973. Document codifié ED/BIE/CONFINTED/34/4, Genève, Unesco, 1973.
- Ayotte R., et Valois, P. *La recherche au ministère de l'Éducation: contexte général, organisation, problématique*, Ministère de l'Éducation (service de la recherche), Québec, décembre 1977.
- Bertrand, Y. et Valois, P., *La planification dynamique*; Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, document 28-1223, juin 1976.
- Blondin, D., *L'investissement pédagogique: Étude des perceptions des professeurs de la faculté des Arts et des Sciences de l'Université de Montréal*, Service pédagogique de l'U de M, 1977.
- Borg, W.R., *Educational Research*, New York: D. McKay Co., 1963, pp. 319-322.
- Busch, F.W., "Between Tradition and Progress; Oldenburg University's Model Plan for Comprehensive Teacher Training", *ATEE, A Journal for Teacher Education in Europe*, Vol. 1, no. 3, 1978, pp. 111-126.
- Corey, S.M., *Action Research to Improve School Practice*. New York: Teachers College, Columbia University, 1953.

- Daoust, G. et Bélanger, P., *L'Université dans une société éducative : de l'éducation des adultes à l'éducation permanente*. Montréal; P.U.M., 1974.
- Richard A. Dersheimer and Laurance Iannoccone, "Social and Political Influences on Educational Research", in R. Ed. Travers, 2nd Handbook of Research on Teaching; AERA, 1973.
- Easley, J.A., Jr., "Seven Modeling Perspectives on Teaching and Learning: Some Interrelations and Cognitive effects", *Instructional Science* 6 (1977) pp. 319-367.
- Faure, E. et al., *Apprendre à être*, Paris: Fayard-Unesco, 1972, p. 253-254.
- Furter, P., *Grandeur et misère de la pédagogie*. Neuchatel (Suisse): Université de Neuchatel, 1971:
- Judge, H., The Oxford Educational Research Group (OERG), *Informational Report*, Michaelmas, 1978.
- Kerlinger, F., "The influence of Research on Educational Practice", *Educational Research*, Vol. 6, no. 8 (September 1977), pp. 5-12.
- Ladd, E., Lipset, C., Seymour, M., "How Professors Spend Their Time: The 1975 Ladd-Lipset Survey of U.S. Faculty Members" *The Chronicle of Higher Education*, v. 11, oct. 14, 1975.
- Girard, A., *Analyse et catégorisation sommaires des types de recherche en éducation, dans les universités du Québec*, novembre 1978. Étude effectuée pour le comité de la formation et du perfectionnement des enseignants, de la Commission d'étude sur les universités.
- Pichette, M., *L'Université pour qui?* Montréal: Service de l'éducation permanente, Université du Québec à Montréal, 1977.
- Pineau, *Éducation ou aliénation permanente?* Co-édition: Éditions Dunod et Éditions Sciences et Culture, 1978.
- Slavin, R., "Basic vs Applied Research: A Response", *Educational Research*, Vol. 7, no. 2 (February 1978), pp. 15-17.

\* \* \*