

## Cahiers de la recherche en éducation

# Réflexion sur les conditions pour établir des liens entre praticiens et chercheurs

France Lacourse et Raymonde Thibault

Volume 3, numéro 2, 1996

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017447ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017447ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lacourse, F. & Thibault, R. (1996). Réflexion sur les conditions pour établir des liens entre praticiens et chercheurs. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(2), 295–310. <https://doi.org/10.7202/1017447ar>

Résumé de l'article

Aujourd'hui, avec les lunettes de la recherche-action, plusieurs praticiens et plusieurs chercheurs se questionnent sur les conditions à mettre en place pour favoriser un dialogue de qualité entre eux. La réflexion présentée dans cet article distingue certaines, entre autres, celles émises par les panélistes d'un débat sur le sujet, débat tenu à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Les autrices dégagent ici les conditions de communication, de négociation, de réciprocité, de position épistémologique, d'éthique professionnelle et de dissémination de la recherche. Plusieurs pistes prometteuses découlent de cette présentation, elles doivent sortir des conditions habituelles de recherche pour pouvoir contribuer au changement.

## **Réflexion sur les conditions pour établir des liens entre praticiens et chercheurs**

France **Lacourse** et Raymonde **Thibault**  
Université de Sherbrooke

**Résumé** – Aujourd’hui, avec les lunettes de la recherche-action, plusieurs praticiens et plusieurs chercheurs se questionnent sur les conditions à mettre en place pour favoriser un dialogue de qualité entre eux. La réflexion présentée dans cet article en distingue certaines, entre autres, celles émises par les panélistes d’un débat sur le sujet, débat tenu à la Faculté d’éducation de l’Université de Sherbrooke. Les autrices dégagent ici les conditions de communication, de négociation, de respect réciproque, de position épistémologique, d’éthique professionnelle et de dissémination de la recherche. Plusieurs pistes prometteuses découlent de cette présentation, elles doivent sortir des conditions habituelles de recherche pour pouvoir contribuer au changement.

### **Introduction**

La question des liens entre les chercheurs et les praticiens en éducation ne date pas d’hier. En fait, si nous examinons les écrits des trente dernières années, nous constatons qu’il s’agit d’un débat fondamental qui est loin d’être clos. À ce jour, malgré quelques recherches-actions et quelques recherches collaboratives

réussies qui émergent de l'ensemble des travaux de recherche, nous constatons peu de convergence entre les deux acteurs : chercheurs et praticiens. Pourtant, chacun vise le développement et l'amélioration des pratiques éducatives. Pourquoi cette absence de dialogue puisque les acteurs engagés travaillent dans un but commun?

La question est ouverte. Cette idée a mené un groupe d'étudiants au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke à ouvrir le débat à ce sujet sous l'égide de Philippe Jonnaert<sup>1</sup>. Un panel constitué de cinq chercheurs et de cinq praticiens (Pauline Beaupré, professeure en éducation spécialisée; Guy Boudreau, vice-doyen à la Faculté d'éducation; Moussadak Ettayebi, professeur au baccalauréat en enseignement professionnel; Claude Laflamme, professeur en orientation professionnelle et administration scolaire; Yves Lenoir, vice-doyen à la Faculté d'éducation; Thérèse Besnard, professionnelle en CLSC; Marly De Oliveira, professeure universitaire au Brésil et doctorante; Iris Lesieur, entrepreneure et doctorante; Dominique Morin, enseignant au primaire et étudiant à la maîtrise; Raymonde Thibault, enseignante au secondaire, chargée de cours et doctorante<sup>2</sup>) ont tenté de répondre à la question : «Est-il possible que les chercheurs et les praticiens se rejoignent autour d'un même sujet pour travailler sur le même objet de recherche et dans quelles conditions?»

Au départ, un texte de Philippe Jonnaert relance l'épineuse question des conditions préalables pour qu'il y ait collaboration réelle entre ces deux mondes, à la fois identiques et différents à cause de leurs préoccupations particulières. Pour établir les liens entre praticiens et chercheurs, quelles devraient être les conditions de départ? Cette démarche suppose une pluralité de regards et de perspectives sur le dialogue possible de la recherche collaborative car, en sciences humaines, comme le mentionne Jonnaert (1995), l'objectif de recherche ne s'isole ni ne se reconstruit en laboratoire puisque certaines connaissances ne sont accessibles que sur le lieu de travail.

Avant d'aller plus loin, il importe de bien comprendre qui sont les chercheurs et les praticiens afin de mieux cerner ce que sont la recherche-action et la recherche

---

1 Professeur à l'Université de Sherbrooke que nous remercions chaleureusement pour son ouverture au changement.

2 Nous remercions sincèrement Danielle L'Heureux et Irène Plonczack, toutes deux doctorantes, pour leur précieuse contribution à la révision et à la bonification du présent texte. Nous sommes reconnaissantes également à Pierre Desmeules, praticien et étudiant à la maîtrise, pour son rôle d'instigateur du débat et de la diffusion de celui-ci.

collaborative. Qui sont les chercheurs? Pour Ettayebi, l'un des panélistes, les chercheurs peuvent être des professeurs universitaires, dans certains cas l'équipe de recherche peut être aussi constituée de professionnels de recherche et de chercheurs étudiants. En somme, une variété de personnes qui pourront faciliter et promouvoir les échanges en recherche-action. Pour lui, un professeur-chercheur est un praticien de l'enseignement à l'université, compte tenu de sa tâche d'enseignement, et il peut posséder une expérience de la pratique de la profession au primaire et au secondaire. C'est souvent le cas des professeurs dans les facultés d'éducation. La même personne peut donc avoir exercé, au cours de sa «petite histoire», le rôle d'enseignant dans le milieu scolaire et avoir abouti à la recherche universitaire. Ceci apporte une nuance non négligeable à la définition stricte du terme chercheur puisque le savoir expérientiel du chercheur inclut celui du praticien.

Quant au terme praticien, il identifie, toujours selon Ettayebi, les enseignants du milieu scolaire, parfois les conseillers pédagogiques et, dans certains cas, un ou des membres de la direction d'école. Ceci montre bien que le mouvement va dans les deux sens. Le chercheur peut détenir des savoirs expérientiels issus de la pratique et le praticien peut s'approprier la fonction de chercheur.

La recherche-action apparaît comme la pierre angulaire qui peut réunir à la fois chercheurs et praticiens. De quoi s'agit-il? La recherche-action, selon Danvers (1992), c'est une nouvelle épistémologie de la recherche qui offre une voie pour les sciences sociales, en dégagant une relation différente entre chercheurs professionnels et acteurs de terrain. À l'origine d'une recherche-action, il y a, de manière plus ou moins explicite, une demande sociale avec des acteurs fortement engagés, souvent minoritaires, dans un processus de changement. Le besoin d'action est donc premier. Les préoccupations relatives à la recherche, qui devraient être présentes dès le début de la réflexion sur l'action, n'apparaissent souvent qu'après le lancement de celle-ci. Il y a tension, contradiction même parfois, entre les exigences de l'action et celles de la recherche qui exige une distanciation.

Le concept de recherche collaborative de la recherche-action est né. Plus complexe, il exige un troisième intervenant : l'institution commanditaire. L'institution commanditaire formule une demande de recherche à partir d'une préoccupation qu'elle identifie comme un problème. Cette demande est acheminée à une personne dont la compétence est reconnue dans ce champ de préoccupation. Ensuite, l'institution commanditaire, par l'intermédiaire de chercheurs, élabore

une méthodologie de recherche en vue de répondre, entre autres, à la préoccupation initiale. Les préparatifs, une fois complétés, sont appliqués à la population visée, c'est-à-dire aux praticiens du milieu scolaire. Les informations recueillies sont ensuite traitées et les résultats obtenus sont communiqués à l'institution commanditaire. Finalement, cette dernière utilise ou non l'information en vue d'une intervention pertinente (Pellerin et Lenoir, 1995).

Lorsque l'institution commanditaire ajoute le volet formation, on retrouve une recherche-action-formation appelée recherche collaborative. Dans ce type de recherche, dès le départ, il importe de clarifier la conception et l'application des interactions en partenariat ainsi que le partage des rôles et des responsabilités entre les divers collaborateurs, comme l'écrivent Pellerin et Lenoir (1995).

Après avoir décrit quelques modalités de la recherche-action, un aspect paraît primordial, ce sont les logiques institutionnelles. Elles expliquent, en partie, comment fonctionnent les praticiens et les chercheurs. «Autrement dit, si praticiens et chercheurs en sciences humaines habitent deux univers séparés, de solides raisons structurelles et fonctionnelles doivent en être la cause» (Huberman et Thurler, 1991, 16). Fijalkow<sup>3</sup> mentionne que les protagonistes sociaux sont soumis à des logiques institutionnelles différentes. Certaines personnes ont pour fonction de produire du savoir (et de le transmettre dans les universités, par exemple), les autres ont pour fonction de résoudre des problèmes humains concrets et immédiats. La carrière du chercheur universitaire dépend de ses publications, celles-ci sont soumises à des normes fixées par des collègues qui jugent les propositions du chercheur conformes aux normes. La logique sociale de chacune des institutions l'emporte donc parfois sur toute autre logique. Aujourd'hui, en contrepartie, il existe un courant alternatif soucieux de construire du savoir à des fins pratiques de résolution de problèmes éducatifs dans le milieu scolaire. Un courant prometteur, mais auquel il faut faire attention afin d'éviter de tomber dans un autre type de modélisation théorique.

Le développement des sciences humaines est en pleine évolution. Il est construit autour de grandes révolutions de paradigmes comme l'action qui précède la théorie, la pensée enseignante, le processus enseignement/apprentissage et l'apprentissage en contexte, paradigmes retrouvés dans les œuvres de Dewey, Lewin,

---

3 Professeur Jacques Fijalkow, Maison de la recherche, Université Toulouse le Mirail a été sollicité par Pierre Desmeules par le biais du courrier électronique sur le sujet et sa réponse a contribué à alimenter la réflexion des doctorants.

Schön, Lave et Wenger. C'est une analyse partielle de la construction de la dyade recherche-action qui a été réalisée avec les dix membres du panel, en interaction avec les doctorants. Aussi, après avoir déterminé les concepts clés de la discussion, le présent article présente les objectifs recherchés, les conditions retenues par les panélistes pour la réussite de la recherche-action et une conclusion qui ouvre des pistes prometteuses.

## **1. Les objectifs de la recherche et de la pratique en éducation**

L'objectif de la recherche en éducation vise la production de connaissances et le renouveau des pratiques pédagogiques alors que la pratique cherche plutôt à résoudre de façon efficace des problèmes concrets dans la quotidienneté.

Pourtant, praticiens et chercheurs partagent le même domaine, le même objet mais, en raison de leur relation, l'un faisant partie de l'objet et l'autre étant à l'extérieur, il devient difficile de trouver le point de rencontre privilégié où tous les deux se rejoignent dans les mêmes buts. Nous analysons brièvement, pour commencer, le point de vue de certains membres du panel : les tenants du non, les tenants du «oui-mais» et ensuite nous concluons.

### **1.1 Les tenants du non**

Selon Laflamme, chercheur universitaire et membre du panel, la recherche et la pratique reflètent deux univers distincts. Le chercheur trace un parallèle qui met en évidence les distinctions profondes qui caractérisent ces deux mondes. La recherche commande du recul et la pratique exige souvent des résultats immédiats. La recherche sert à la production de connaissances nouvelles alors que la pratique veut résoudre des problèmes concrets. La recherche souvent essaie de comprendre et n'ouvre pas nécessairement sur l'action. Il est donc difficile sinon impossible, dans les discours, de rallier les deux positions en raison des postures épistémologiques (le terme est défini plus loin). D'ailleurs, il mentionne que de la recherche universitaire découle de trois objectifs : le premier, c'est de transmettre des connaissances; le deuxième, c'est de socialiser les jeunes générations et d'offrir une formation continue et le troisième, c'est de développer d'autres connaissances. De plus, selon lui, il existe de la part des chercheurs universitaires un souci de rigueur et de vigilance pour comprendre et pour chercher à

expliquer les phénomènes qui vont au-delà des besoins de résoudre des problèmes humains. Pour les chercheurs, les solutions viendront peut-être après! Cette position rend donc la relation avec les praticiens très difficile. Toujours d'après Laflamme, même les chercheurs universitaires de positions différentes doivent surmonter un clivage pour s'entendre. Le dialogue est donc ardu entre ces deux univers : chercheurs et praticiens.

### 1.2 Les tenants du «oui-mais»

Imbert (1995), à propos de la démarche de la praxis, mentionne la nécessité de distinguer l'approche scientifique de l'approche praxéologique, mais n'exclut pas la possibilité de pouvoir les définir si une telle relation renferme la profitabilité pour la connaissance comme pour l'action. Meirieu (1995), de son côté, affirme que les recherches ne peuvent s'en tenir uniquement à la production d'intelligibilité, qui est la mission première de la recherche, sans éviter l'imposition dès qu'on étudie les pratiques. Cette affirmation crée des attentes élevées sur le plan des retombées de la recherche dans le milieu scolaire. Le propos ici n'est pas de discuter des finalités, mais bien des objectifs de la recherche et de la pratique. Cette attente soulève dès le départ des questions fort intéressantes, mais peut détourner l'objet de la recherche. Néanmoins, Chappaz (1995) fait ressortir, en lien avec le rôle que les sciences de l'éducation doivent jouer dans le contexte de l'action, le fait que le chercheur n'est pas le décideur et qu'il faut éviter les dérives scientificoprescriptives.

L'éclairage de ces auteurs ne résout pas la question controversée de viabilité conjointe de recherche et pratique. Mais il ressort que plusieurs auteurs ne ferment pas la porte à une possibilité de trouver un terrain d'entente respectueux des fondements du savoir de l'un et de l'autre ainsi que des buts visés d'intelligibilité et d'efficacité pragmatique. Cependant, on doit ouvrir des nouveaux paradigmes de recherche qui s'exerceraient dans la complexité de la pratique. En tenant compte de la complexité des situations, de leurs contradictions, de la dynamique des processus et des points de vue des acteurs apparaissent alors les diverses pistes épistémologiques liées au développement des sciences humaines. Autour d'elles s'organise l'idée d'un dialogue entre chercheurs et praticiens. Certaines conditions sont pourtant nécessaires. Nous allons les regrouper et les analyser.

## 2. Les conditions retenues par les panélistes

Plusieurs conditions sont proposées grâce à l'accueil favorable des membres du panel quant au rapprochement des chercheurs et des praticiens à propos du même objet de recherche. Les principales catégories retenues sont la communication, la négociation, le respect réciproque, la définition de la position épistémologique de chacun, l'éthique professionnelle et la dissémination de la recherche.

### 2.1 La communication

Pour favoriser l'union entre chercheurs et praticiens, il convient d'associer le praticien comme cochercheur dès le début de la recherche. C'est le moment crucial pour qu'un langage commun se développe afin de partager les représentations de chacun sur l'objet de recherche. Comme le mentionne Jonnaert (1995), la difficulté à surmonter est d'ordre épistémologique. Selon lui, le dialogue ne pourra s'établir que si le chercheur et le praticien acceptent de clarifier leur position épistémologique. Thibault, une praticienne du panel, fait remarquer qu'en effet il est impossible qu'un positiviste puisse tenir un langage acceptable pour un constructiviste lorsqu'il parle d'un objet de connaissance. Il n'est pas nécessaire, selon elle, que l'un ou l'autre change de position, mais une conscientisation respective est nécessaire pour qu'il y ait un pas vers le dialogue. Lesieur, une autre praticienne du panel, affirme qu'une discussion initiale ouverte sur le projet du milieu favorise la compatibilité, l'engagement des participants et le respect de chacun. De plus, elle mentionne qu'il est nécessaire de définir comment travailler ensemble, à quel endroit et à quel moment. Enfin, sur le plan humain, Lesieur dit qu'il faut prévoir des moments de socialisation pour développer l'empathie et la connaissance d'autrui, c'est-à-dire une grande qualité des relations interpersonnelles. Dans le même sens, Viau trouve nécessaire pour les acteurs, de s'engager vers les mêmes buts et la même démarche, de s'entendre pour donner et pour recevoir mutuellement. La nécessité de cette communication de départ est directement liée à la difficulté qu'ont les praticiens à nommer correctement leur pratique comme l'écrit Saint-Arnaud (1995). Aussi, pour tenter d'établir un discours valide, les acteurs doivent apprendre à nommer leurs intentions dès la mise en place des modalités de réalisation de la recherche. Enfin, Saint-Arnaud ajoute que, pour établir un dialogue avec les chercheurs, les praticiens doivent tenir un discours valide sur leur pratique, décrire rigoureusement leurs intentions et exprimer clairement leurs attentes. Afin d'amener un dialogue constructif, il faut appréhender



les représentations de chacune des parties sur l'objet d'étude. C'est seulement alors, dans cette attitude consciente, que l'autonomie propre à chacun des acteurs peut être respectée et peut permettre une influence mutuelle et l'espoir d'un dialogue, toujours selon Saint-Arnaud (1995).

## 2.2 La négociation

Huberman et Thurler (1991) écrivent que les chercheurs souhaitent des collaborateurs praticiens plus médiatiques tandis que les enseignants ou les cadres préfèrent des chercheurs moins compliqués. Alors, comment opérationnaliser la négociation? Quelles modalités et quels critères privilégier? Ici, le modèle industriel de recherche ou de consultation privée ne sera pas abordée; Laflamme le conteste avec vigueur à cause des conséquences perverses qui découlent de ce type d'association artificielle : chercheur-commanditaire. Nous croyons aussi que la pratique pédagogique est terriblement dévalorisée dans cette association, que les enseignants sont perdants dès le départ et que, la plupart du temps, le processus d'objectivation scientifique de la pratique est escamoté.

Il semble, pour les tenants du «oui-mais», qu'une voie à explorer est celle de la négociation. En schématisant, il est possible de dire, selon Lenoir, que la perspective empirique relève surtout du milieu scolaire, la perspective opératoire, du commanditaire, et la perspective théorique, de l'université. Pour maintenir l'équilibre entre ces trois perspectives, les panélistes offrent des critères pour négocier. Nous présentons ici ceux utilisés le plus souvent dans les échanges.

Un premier critère est de permettre à chaque partenaire de retirer un certain profit de la recherche. Pour cela, il faut favoriser, dans la discussion, l'approche gagnant-gagnant, comme le communique Viau et Simon<sup>4</sup>. Dans ce but, chaque participant doit s'adapter aux us et aux coutumes du milieu étudié. Sinon, il se développe un dialogue de sourds, tel que le rapporte De Oliviera, praticienne et membre du panel. Elle raconte qu'un professeur chercheur (sociologue) de l'Université de Sao Paulo est allé travailler dans une petite colonie. Les pêcheurs habitent au bord de la mer et pêchent tous les jours. Quand le chercheur arrive, il explique son projet et le *leader* de la place lui dit : «Pour continuer ton travail et m'éviter de perdre du temps, je t'invite à venir pêcher et je te donnerai quelques réponses.»

---

<sup>4</sup> Louise Simon, praticienne et doctorante, a contribué à la réflexion en transmettant un court texte sur sa propre réflexion en lien avec le sujet.

Le chercheur, muni d'un magnétophone et d'un appareil photographique, est donc monté craintivement dans une petite embarcation. Il commence son travail en posant des questions du genre : «Est-ce que vous connaissiez le gouverneur de Pernambouc? Combien coûtent les repas d'une semaine pour trois personnes? Êtes-vous satisfait de la politique au Brésil?» À toutes ces questions, le pêcheur répond : «Non, je ne connais pas, je ne sais pas». Le sociologue dit au pêcheur : «C'est dommage que vous ne connaissiez pas ces choses-là». Le pêcheur ne dit rien, mais lance son filet à la mer et retire une belle prise. Puis, il demande au sociologue : «Est-ce que vous savez comment se nomme ce poisson? Et celui-ci? Savez-vous quelles sont les meilleures périodes de l'année et les meilleures heures de la journée pour faire une très bonne pêche? Ensuite, le pêcheur ajoute : «Chacun a sa place avec son ignorance : moi, je vis de la pêche et je connais très bien la mer, les poissons et la vie de ma colonie, et vous, vous vivez du savoir, des livres et des théories.» Autrement dit, connaître l'univers et la culture de l'autre stimule le dialogue.

Un deuxième critère est d'offrir à chaque participant de jouer un rôle par le biais d'un contrat. Selon Ettayebi, ce type d'entente négociée permet de mettre en place de meilleures conditions de réalisation de la recherche. Les responsabilités sont délimitées, l'échéancier est fixé, les retombées attendues sont nommées et la codiffusion prévue. Il s'agit de négocier des conditions susceptibles de garantir la réussite du projet pour tous; comme le mentionnent Viau et Beaupré, s'engager dans la même démarche et voir à ce que la recherche aboutisse. Besnard ajoute qu'il est indispensable de respecter l'engagement pris, sinon il faut prendre une entente mutuelle de modification de parcours et consigner l'entente en *addendum* au contrat. Il faut comprendre ici l'idée de la mise en place du processus de négociation continue, telle que transmise par Lenoir.

Un troisième critère est de respecter la rigueur scientifique généralement reconnue dans ce type de recherche du domaine concerné. C'est aussi une question d'éthique professionnelle.

Un quatrième et dernier critère est la mise en place de moments de réflexion. Ceci demande une libération planifiée des praticiens par les autorités du milieu scolaire. Les acteurs ont besoin de temps et de lieux pour réfléchir sur leur action. De plus, il faut éviter de surcharger les praticiens, selon Besnard et Morin. Cette disposition crée également un climat favorable à la production de travaux de recherche de qualité.

Enfin, il faut éviter d'être prescriptif pour déterminer les conditions du terrain d'entente, car celles-ci varient et dépendent, entre autres, des caractéristiques des cultures des sous-groupes de chercheurs et de praticiens ainsi que du financement. Il vaut mieux faire émerger l'interdépendance.

### 2.3 Le respect réciproque

Dans un souci d'établir un pont entre les chercheurs et les praticiens, tous les panélistes s'entendent pour dire que le respect de l'autre est une attitude nécessaire. À notre avis, il faut éviter la division des forces vives dans le processus de la recherche-action. Rester curieux de l'autre ouvre les portes et, dans l'accumulation des divergences et des différences, l'enrichissement finit toujours par émerger. Quand l'idée de faire autrement est avancée pour changer l'ordre des choses, cette façon de penser s'adresse aux deux univers. En fait, il s'agit de reconnaître les champs de compétence de chacun, chercheur et praticien, autant dans la communication que dans la négociation et l'accomplissement des tâches.

### 2.4 La position épistémologique<sup>5</sup>

Une autre condition est la clarification et l'explicitation des positions conceptuelle, méthodologique et épistémologique. Dans cette partie, nous allons développer davantage l'aspect épistémologique.

Présentons d'abord quelques idées autour de la notion d'épistémologie. L'épistémologie, en grec, désigne «la science du savoir». Dans son sens classique, «c'est la partie de la philosophie des sciences qui considère la manière dont les savoirs s'organisent» (Fourez, 1988, 23). Désautels et Larochelle (1989) considèrent que l'épistémologie, dans une telle acception classique, se confine surtout à l'étude des résultats et des produits de la science. Aujourd'hui, selon ces auteurs, l'épistémologie se centre davantage sur le processus de production de la connaissance scientifique plutôt que sur ses seuls produits.

---

<sup>5</sup> Irène Ploncsock, praticienne et doctorante, a contribué à la réflexion sur la position épistémologique en transmettant un texte sur ce sujet.

Dans l'épistémologie contemporaine, le contexte entourant la recherche devient central et, dès lors, le chercheur en tant que sujet producteur de connaissances est mis en cause dans son rapport avec le monde. En effet, «la recherche exige une participation intime et personnelle au processus de connaissances» (Deshaies, 1992, 3), au cours duquel le chercheur, selon ses idées, ses connaissances, ses faiblesses, ses préjugés, construit des connaissances. Ainsi, le chercheur va interpréter le discours du praticien à la lumière de sa propre grille conceptuelle, méthodologique et épistémologique. Une telle attitude peut créer de la confusion, un malaise et même l'échec des projets de recherche entre chercheurs et praticiens.

En effet, un exemple de la didactique des sciences peut illustrer comment l'écart entre des positions épistémologiques explique que «l'éducation scientifique actuelle, malgré un certain nombre d'efforts de rénovation, présente toujours de graves lacunes» (Giordan et de Vecchi, 1987, 15).

L'enseignement des sciences à l'école est donc un échec (Hodson, 1988; Giordan et de Vecchi, 1987; Désautels, 1980) et l'une des causes réside, selon Hodson (1988), dans l'écart entre la façon dont les scientifiques et les enseignants conçoivent les sciences. Ainsi, la vision de la science scolaire entrerait en contradiction avec une vision contemporaine scientifique, ce qui signifie qu'il existerait une différence significative entre enseignants (praticiens) et scientifiques (chercheurs) par rapport à un même objet d'étude.

La même situation se produit entre chercheurs et praticiens de l'éducation en général, à savoir un même objet d'étude et différentes façons de le concevoir. Or, la révision des cadres de référence épistémologique des uns et des autres, comme mentionnée au début du texte, semble être l'une des conditions indispensables pour arriver à un dialogue averti.

Il y a un dernier point qu'il importe de souligner : l'influence de la position épistémologique sur les choix méthodologiques. En effet, comme le signale Van der Maren (1995), dans chacune des perspectives épistémologiques, ce ne sont pas les mêmes questions qui se posent. Les critères et les stratégies de validation ne sont pas pertinents pour toutes les approches, les démarches ne sont pas interchangeables et les stratégies peuvent suivre des chemins opposés, imposant des contraintes qui peuvent exclure l'utilisation de certaines procédures. C'est pourquoi la conscience des choix épistémologiques est nécessaire pour trouver un terrain d'entente sur le plan méthodologique.

En guise de conclusion, nous convenons que le dialogue entre chercheurs et praticiens est difficile, car les positions épistémologiques des uns et des autres sont souvent implicites et inconscientes. Aussi, la révision et la clarification des positions épistémologiques constituent une condition indispensable pour permettre un dialogue riche.

## 2.5 L'éthique professionnelle

D'après les panélistes, il importe que les chercheurs soient conscients des enjeux politiques et capables de réorienter les commandes avec des intérêts prédéterminés. Danvers (1996) écrit que le discours éthique s'intéresse au jugement qui commande l'action morale. Il ressort, de cette discussion, que les valeurs généralement retrouvées à la base des codes d'éthique de recherche sont, entre autres, l'autonomie des individus, le professionnalisme et les compétences dans le domaine. Autrement dit, il faut que les chercheurs sachent refuser une recherche si elle n'est pas dans leur champ d'expertise et si le commanditaire est omniprésent. Ils doivent s'assurer du respect et du bienfait de la personne dans la recherche et la confidentialité des données. De plus, le respect de l'intégrité doit être recherché. Une situation parfois difficile quand tous reconnaissent, même les membres des *États généraux sur l'éducation 1995-1996* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996), que la recherche en éducation, est la grande oubliée.

## 2.6 La dissémination de la recherche

Une autre condition non négligeable est la «diffusion sociale» des connaissances qui achemine, par le biais des canaux de transmission appropriés, la production scientifique vers les institutions formelles et informelles afin qu'elles deviennent accessibles, comme le mentionne Huberman et Thurler (1991).

Les effets de cette diffusion des connaissances chez les deux publics, praticiens et chercheurs, sont coûteux en énergie et en temps comme le rapportent les panélistes chercheurs. Néanmoins, les variantes intéressantes chez les praticiens-utilisateurs, lors de la dissémination de la recherche, sont la valorisation de leur collaboration, les changements d'idées et d'attitudes, les apprentissages et les prises de conscience. Un autre changement important peut se retrouver dans les conduites individuelles ou institutionnelles. De plus, un grand nombre de person-

nes est sensibilisé. Quant aux variantes chez les chercheurs, ce sont la reconnaissance publique, la crédibilité, le prestige, l'avancement professionnel. Force est de constater que les retombées varient selon les points de vue des acteurs. Enfin, le modèle de dissémination suppose un effort qui dépend des initiatives prises ou non par les chercheurs. En lien avec l'idée de dissémination au plan des praticiens et avec eux, Lenoir présente des solutions de diffusion non scientifiques, notamment dans les congrès d'associations professionnelles, dans les revues professionnelles, lors d'ateliers de formation ou de journées pédagogiques dans le milieu scolaire pour rejoindre les praticiens-utilisateurs sans que les connaissances soient traitées trop superficiellement.

Par ailleurs, il faut souligner que, malgré tous ces efforts de dissémination, l'une des causes principales de la difficulté d'adhésion aux résultats d'une recherche réside parfois dans la nature même de la recherche et dans ses modalités d'application. Enfin, l'ensemble des panélistes s'entendent pour dire qu'il faut être proactif au plan de la dissémination des données, dès la négociation du contrat de recherche-action. En somme, la volonté de dissémination doit être présente du début à la fin de la recherche.

## Conclusion

Pineau (1995) mentionne que, pour mieux comprendre le paradoxe chercheurs-praticiens dans la recherche-action, il faut revoir les conditions habituelles d'exercice de celles-ci. Autrement dit, changer de paradigme. D'ailleurs, plusieurs panélistes abondent dans le même sens et en font une prémisse à tout le processus de recherche pour favoriser sa réussite par le rapprochement des acteurs.

Le nouveau type de négociations, soit la médiation d'une recherche profitant aux deux types d'acteurs, permet, selon les panélistes Beaupré, Besnard et Boudreau, d'établir les bases d'un dialogue possible et efficace entre chercheurs et praticiens. De plus, cette voie est susceptible de créer une meilleure complicité pour résoudre le problème de clivage identifié par les panélistes. C'est en privilégiant le dialogue que les acteurs concernés travaillent sur le même objet de recherche pour construire du sens éducatif et la même finalité, c'est-à-dire l'amélioration de la pratique éducative.

Il semble que les divers types de recherche-action font appel au rapport à la réalité de chaque acteur. Donc, ces recherches d'approche qualitative s'inscrivent dans une perspective de résolution de problèmes pragmatiques, d'une réalité complexe. Elles deviennent la base qui permet de construire la connaissance sur le lieu de travail. Il apparaît aussi indispensable de promouvoir au niveau universitaire l'initiation à la recherche scientifique par le biais de la formation initiale. Comme l'avance Pineau (1995), la formation ne peut plus être seulement une activité de consommation de savoirs, mais elle doit être aussi une activité de résolution de problèmes. Ceci commande de greffer, à la formation, des attitudes de recherche qui font passer cette dernière d'une situation *in vitro* à une situation *in vivo*.

Aussi, lors de l'insertion professionnelle dans le milieu scolaire, une retombée escomptée est que les diplômés en enseignement deviennent des multiplicateurs pouvant créer un pont plus solide entre les chercheurs et les praticiens ou, encore, puissent contribuer à leur autoformation, à leur professionnalisation, de façon autonome.

À la suite des nombreuses invitations faites par les chercheurs aux praticiens pour faire de la recherche, une orientation contemporaine est née, c'est-à-dire que, dans certains lieux, les recherches sont menées par les enseignants : l'instigateur de la recherche n'étant plus l'universitaire mais le «maître-chercheur» comme l'écrit Tochon (1996). Cet épiphénomène s'est concrétisé par le regroupement des «maîtres-chercheurs» et, en 1993, durant le congrès de la plus importante association de recherche en éducation, l'AERA<sup>6</sup>, par l'évacuation des universitaires de leur regroupement. En fait, ils ont décidé que la dénomination «maître-chercheur» ne doit s'appliquer qu'aux enseignants des secteurs préscolaire, primaire et secondaire. Une piste prometteuse pour la pratique et qui va dans le sens des résultats souhaités pour une initiation à la recherche, dès la formation initiale. Cependant, elle questionne à nouveau la légitimité de l'universitaire dans le monde de la pratique pédagogique scolaire, c'est donc une piste à suivre.

Enfin, la question soulevée par le chercheur Boudreau touche le sujet de la recherche de façon éloquente et relance le débat : «Est-ce que nous développons, en tant que chercheurs, des savoirs utiles à l'amélioration des pratiques et à la société en général?» C'est sur cette question fondamentale que la réflexion se poursuit.

---

6 Association américaine de recherche en éducation, vingt-cinq mille membres et, chaque année, son congrès regroupe dix mille participants.

## Références

- CHAPPAZ, G. (1995).  
Entre formalisme et nausée... *Cahiers pédagogiques*, 334, 21-22.
- DANVERS, F. (1992).  
*700 mots-clefs pour l'éducation*. Paris : Presses universitaires de Lille.
- DANVERS, F. (1996).  
*700 mots-clefs pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de Lille.
- DÉSAUTELS, J. (1980).  
*École + Science = Échec*. Québec : Québec Science.
- DÉSAUTELS, J. et LAROCHELLE, M. (1989).  
*Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- DESHAIES, B. (1992).  
*Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Laval : Beauchemin.
- FOUREZ, G. (1988).  
*La construction des sciences – Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*. Bruxelles : De Bœck-Wesmaël.
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987).  
*Les origines du savoir – Des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*. Neuchâtel/Paris : Delâchaux et Niestlé.
- HODSON, D. (1988).  
Toward a philosophically more valid science curriculum. *Science Education*, 72(1), 19-40.
- HUBERMAN, M. et THURLER, M. (1991).  
*De la recherche à la pratique – Éléments de base*. Berne : Peter Lang.
- IMBERT, F. (1995).  
À propos de la démarche clinique. *Cahiers pédagogiques*, 334, 23-24.
- JONNAERT, PH. (1995).  
*Le dialogue entre les chercheurs en éducation et les praticiens de l'éducation est-il impossible?* (document inédit). Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- KUHN, T. (1983).  
*La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- MEIRIEU, P. (1995).  
Une discipline universitaire dans un champ de pratique sociale. *Cahiers pédagogiques*, 334, 14-15.
- MESNY, A. (1992).  
*Théories de l'organisation, paradigmes et science orthodoxe* (essai de maîtrise non publié). Sainte-Foy : Faculté d'administration et commerce, Université Laval.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996).  
*Rapport des États généraux sur l'éducation 1995-1996 – Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- PELLERIN, B. et LENOIR, Y. (1995).  
*Impact d'une recherche collaborative sur la pratique professionnelle d'enseignantes et d'enseignants du primaire* (document inédit). Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.



PINEAU, G. (1995).

Rendre heuristique les tensions de la triade PFR : trois moyens. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 185-201.

SAINT-ARNAUD, Y. (1995).

Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 21-38.

TOCHON, F. V. (1996).

Les pédagogues : des experts. *Cahiers pédagogiques : apprendre à raisonner* 344/345, 104-105.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995).

*Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

**Abstract** – Nowadays, adopting the perspective of action research, many practitioners and researchers are investigating the conditions needed to foster dialogue between their two sectors. The reflections put forward in this article identify some of these conditions, including those suggested by panelists who discussed the issue during a debate held at the Faculty of Education of Université de Sherbrooke. The authors present the conditions required in relation to communication, negotiation, reciprocal respect, epistemological positioning, professional ethics, and the dissemination of research. Several promising approaches flow from this presentation; but these must be adopted in conditions different from those customary to research in order to contribute to change.

**Resumen** – Hoy en día, con la visión de la investigación y de la acción, muchos facultativos e investigadores se preguntan sobre las condiciones a establecer que favorezcan un diálogo de calidad entre ambos. La reflexión presentada en este artículo distingue varias condiciones, entre ellas las emitidas por los panelistas participantes en un debate acerca del tema que tuvo lugar en la Facultad de educación de la Universidad de Sherbrooke. Aquí, las autoras despejan las condiciones de comunicación, de negociación, de respeto mutuo, de posición epistemológica, de ética profesional y de diseminación de la investigación. Varios indicios prometedores, que deben resaltar las condiciones habituales de investigación para poder contribuir al cambio, emanan de esta presentación.

**Zusammenfassung** – Seitdem man durch die Brille der anwendungsbezogenen Forschung schaut, denken Praktiker und Forscher darüber nach, durch welche Voraussetzungen ein fruchtbarer Dialog hergestellt werden kann. Einige dieser Voraussetzungen werden in diesem Artikel erörtert, unter anderem diejenigen, die von den Rednern einer von der Faculté d'éducation der Universität Sherbooke organisierten Podiumsdiskussion vorgeschlagen wurden. Die Autorinnen befassen sich mit Kommunikation, Verhandlung, gegenseitigem Respekt, epistemologischem Standpunkt, Berufsethik und Verbreitung der Forschungsarbeit. Mehrere vielversprechende Perspektiven gehen aus dieser Darstellung hervor; um die Lage zu verbessern, müssen die üblichen Arbeitsverhältnisse geändert werden.