

Cahiers de la recherche en éducation

Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ?

Carol Landry et Brigitte Gagnon

Volume 6, numéro 2, 1999

La collaboration et le partenariat dans la recherche en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017002ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017002ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Landry, C. & Gagnon, B. (1999). Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 163–188.
<https://doi.org/10.7202/1017002ar>

Résumé de l'article

Afin de savoir si les notions de partenariat et de collaboration induisent un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu, nous examinons d'abord le sens et les applications que prennent ces notions, particulièrement dans le champ de l'éducation. Nous esquissons ensuite un modèle théorique d'analyse de la dynamique des éléments soulevés par la recherche en partenariat en éducation qui s'intéresse à l'organisation sociale de la production de connaissances; ceci nous mène à un essai de définition de la recherche en partenariat en éducation. Notre analyse montre que les rapports université-milieu et la recherche en partenariat ne sont pas des phénomènes nouveaux. Toutefois, la réforme de la formation des maîtres placée sous l'étiquette de la professionnalisation et du partenariat, augmente les fréquences et l'intensité des rapports université-milieu en formalisant et en institutionnalisant les collaborations qui engagent impérativement les acteurs dans un processus d'interdépendance et de métissage de leur identité.

CRÉ

Introduction

Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ?

Carol Landry
Brigitte Gagnon
Université du Québec à Rimouski

Résumé – Afin de savoir si les notions de partenariat et de collaboration induisent un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu, nous examinons d'abord le sens et les applications que prennent ces notions, particulièrement dans le champ de l'éducation. Nous esquissons ensuite un modèle théorique d'analyse de la dynamique des éléments soulevés par la recherche en partenariat en éducation qui s'intéresse à l'organisation sociale de la production de connaissances; ceci nous mène à un essai de définition de la recherche en partenariat en éducation. Notre analyse montre que les rapports université-milieu et la recherche en partenariat ne sont pas des phénomènes nouveaux. Toutefois, la réforme de la formation des maîtres placée sous l'étiquette de la professionnalisation et du partenariat, augmente les fréquences et l'intensité des rapports université-milieu en formalisant et en institutionnalisant les collaborations qui engagent impérativement les acteurs dans un processus d'interdépendance et de métissage de leur identité.

Introduction

Depuis plus de dix ans, maintes transformations ont lieu dans les activités de formation et de façon encore plus marquée dans l'organisation de la recherche universitaire. On parle en l'occurrence de transformations issues des partenariats ou de toutes autres formes de collaboration entre des organisations et des acteurs de différents milieux. Aussi, considérant le phénomène de globalisation, nous sommes enclins à penser que les relations université-milieu (relations entre les chercheurs, les praticiens ou acteurs sociaux : entreprise, industrie, organismes publics et parapublics) sont récentes et qu'elles sont mues d'abord par des impératifs économiques. Cela est vrai en partie. La production de connaissances et la formation évoluent de plus en plus actuellement en relation avec la demande et les besoins des milieux socioéconomiques, demande et besoins eux-mêmes motivés par les compressions budgétaires et le contexte de mondialisation des marchés (Mulazzi, 1998). Nous assistons de ce fait à des changements dans le pôle de l'organisation et de la culture universitaire tout comme dans le pôle organisationnel et culturel des acteurs sociaux. Sur cette base, une conception fonctionnelle de l'université émerge et confronte une conception «humboldtienne classique» centrée sur la recherche fondamentale (la quête du savoir et la production de connaissances nouvelles), dont l'enjeu est incarné par la liberté académique¹. Aussi, l'idée de recherche orientée et appliquée, de pertinence socioéconomique de la recherche accompagne cette conception fonctionnelle, de même que de nouveaux rapports entre les institutions du secteur public (l'État et ses organismes affiliés) et le secteur privé (entreprises, industries et autres organismes)².

1 C'est Wilhem Von Humboldt, réformateur de l'Université de Berlin et ministre de l'Éducation (1809-1810), qui a dicté les fondements de l'université moderne. Selon la conception humboldtienne, l'université est une communauté de chercheurs ayant pour but la poursuite de la connaissance et la découverte dans un processus sans fin.

2 Dans la plupart des pays industrialisés, les tendances lourdes démontrent que les activités de recherche sont de moins en moins subventionnées par l'État et les grands organismes subventionnaires de recherche, mais s'appuient de plus en plus sur le financement privé par le biais des commandites de recherche. Quand l'État subventionne, il oriente de plus en plus les activités de recherche vers des secteurs qui sont stratégiques pour le développement technologique et économique. Par exemple, le budget du gouvernement du Québec de mars 1999 prévoyait 75 millions pour promouvoir et développer des partenariats entre les universités et le secteur privé. Un autre 100 millions sera accordé au ministère de la Science et de la Technologie pour commercialiser les résultats de la recherche universitaire. L'État fédéral canadien adopte la même orientation en créant des Instituts de recherche et en développant des programmes stratégiques de recherche où la participation des organisations, des entreprises ou du milieu est nécessaire. Le programme ARUC (Alliance de recherche université-communauté) du CRSH est un exemple concret de partenariat université-milieu.

L'analyse critique courante indique que nous passons d'une orientation scientifique de la recherche à une orientation du développement technologique et de l'innovation, des transferts de connaissances et de savoir-faire dans les milieux de pratique et de production. Le partenariat et les collaborations révéleraient peut-être moins les convictions personnelles des parties en cause que la nécessité de faire face aux défis que pose la concurrence mondiale. Il ne fait pas de doute que ces notions émergent dans un contexte où les groupes et les institutions sociales subissent les contraintes et la déstabilisation imposées par la nouvelle donne économique et le retrait progressif de l'État des secteurs de l'éducation, de la santé et des affaires sociales en général. Ainsi, ces notions appuieraient toute une logique productiviste qui vise à soutenir la croissance et le niveau de compétitivité sur le plan économique, ce qui, selon Michel Freitag (1998), entraînerait manifestement «le naufrage de l'université».

Mais pour Landry, Anadón et Savoie-Zajc (1996a), les collaborations et le partenariat se situent à l'interface du relationnel et du consensuel, «qu'on peut finalement placer dans le champ plus vaste de la culture de la proxémie, c'est-à-dire de la propension des êtres ou des organisations à se rapprocher, dans un espace et un temps donnés, pour se solidariser face à des problèmes ou à des objectifs qu'ils ont en commun» (p. 21). Aussi, les organisations et les individus porteurs de cultures et de valeurs différentes sont-ils engagés dans des relations d'ouverture et des processus de confrontation, de négociation et de reconstruction de leur identité. Il y a rencontre d'intérêts divergents qui supposent des négociations continues entre les partenaires. Par ailleurs, de nouvelles approches de recherche émergent dans une perspective «socioconstructiviste du savoir et de son développement», issues de cette médiation entre la communauté de recherche et la communauté des praticiens (Desgagné, 1997).

De façon plus globale, la question que nous abordons couvre plusieurs formes de maillages entre les universités, les secteurs industriels et gouvernementaux et les secteurs disciplinaires, entre les ordres d'enseignement : université, collège, commissions scolaires. Mais soulignons que les relations université-milieu se conjuguent d'abord à la thématique des relations université-industrie (Conseil des universités, 1993). C'est sans doute l'un des sujets qui a donné lieu au plus grand nombre de publications, de colloques et de déclarations publiques aux États-Unis et par la suite au Canada, depuis le début des années 1980 (Bodelle et Nicolaon, 1995). La plupart de ces travaux font état de modes diversifiés de pratiques et d'organisation de la formation et de la recherche universitaire. Il peut s'agir tout autant d'échanges informels, de relations spontanées que de relations formelles

et structurées, de réseaux interchercheur, interuniversitaire ou intersectoriel (Godin et Landry, 1995). En l'occurrence, on qualifiera les degrés d'intensité et de fréquence qui caractérisent ces relations : relations de service, de réciprocité, ou associative (Landry, 1994). Mais ces relations induisent-elles un nouveau mode de recherche, un nouveau mode de production de connaissances ou parle-t-on plutôt de transformation des identités des acteurs? Nous tenterons d'éclairer ce débat en trois temps.

Nous étudions d'abord cette question sous un angle conceptuel, en examinant le sens que prennent les notions de partenariat et de collaboration dans les discours et les pratiques, en nous attardant surtout au champ de l'éducation. Ensuite, nous décrivons un modèle théorique d'analyse de la dynamique des éléments soulevés par la recherche en partenariat en éducation, modèle qui s'intéresse à l'organisation sociale de la production de connaissances en incluant les dynamiques relationnelles inhérentes aux organisations ainsi que les approches de recherche privilégiées par les acteurs. Finalement, nous proposons un essai de définition de la recherche en partenariat en éducation et soulevons quelques enjeux que pose ce type de recherche, notamment à propos de l'identité professionnelle des acteurs et du statut de la recherche universitaire en éducation.

1. De la notion aux pratiques de partenariat et autres modes de collaboration

La façon de décrire les nouveaux rapports entre les organisations se traduit, au cours des dernières années, par différentes notions et expressions (collaboration, concertation, coopération, réseaux, etc.) d'où émerge surtout l'idée de partenariat. Tout d'abord, une analyse étymologique nous aide à mieux comprendre l'usage social du terme et le contexte dans lequel se développent différentes pratiques de formation et de recherche.

Selon Mérini que cite Zay (1994a), le mot partenariat est, d'un point de vue étymologique, un paradoxe qui tire son origine du mot partenaire. Il suggère un rapport antagoniste, l'éventualité d'un conflit, l'obligeance ou la nécessité d'un compromis. En effet, le mot partenaire remonte au XVIII^e siècle, au terme anglais *partner* qui signifie allié, associé, d'une altération de l'ancien français *parçonier* qui renvoie à la propriété individuelle et de *parcion* qui fait référence au partage du butin. Il retient aussi du latin *partitio* et *partitionis* qui signifient partage, séparation et division. Ainsi, le mot partenariat exprime simultanément « l'avec et le

contre, l'association et la division» (p. 62). Par exemple, un partenaire de tennis peut représenter un adversaire en jouant en simple ou un coéquipier en jouant avec lui en double. Mais retrouve-t-on ce sens premier dans les différents usages actuels de la notion de partenariat? La définition usuelle du dictionnaire, qui n'apparaît qu'en 1987, sous-entend une toute autre acception où le partenariat se définit comme «un système associant des partenaires sociaux ou économiques». Nous avons par ailleurs retracé l'évolution de l'apparition du terme de partenariat³ qu'on peut résumer par ses applications consécutives dans les champs de l'économie, du politique, du social et de l'éducatif (Landry et Mazalon, 1997).

Sur les plans social et éducatif, la notion de partenariat émerge dans le contexte des réformes amorcées par l'État dans la santé et les services sociaux (virage ambulatoire, décentralisation et désinstitutionnalisation) ainsi que dans le système éducatif (partenariat université-milieu en formation des maîtres, partenariat école-communauté, partenariat école-entreprise). Plusieurs établissements du secteur public, dans les domaines de la santé (Lamoureux, 1994) et de l'éducation (Koffi, Laurin et Moreau, 1998), s'associent pour offrir de nouveaux ou de meilleurs services à la population dans un contexte de rationalisation des dépenses de l'État. La notion de partenariat devient ainsi une voie de substitution de l'État par les acteurs sociaux, régionaux et locaux. Par ailleurs, plusieurs notions similaires (coopération, collaboration, réseaux) envahissent le discours et les pratiques éducatives autour de l'ouverture de l'école sur la communauté, de la réussite scolaire, de l'excellence et de la professionnalisation (Evans *et al.*, 1998; Petrie, 1995; Zay, 1994b). L'émergence du partenariat dans le champ éducatif couvre essentiellement six domaines d'intervention et de recherche: la formation professionnelle et technique, la formation des maîtres, l'insertion sociale et professionnelle, le décrochage scolaire, la recherche et le développement ainsi que la formation continue (Landry *et al.*, 1996b). Globalement, le partenariat est plutôt vu «comme une des réponses aux ruptures constatées entre l'école et son milieu» (Brossard et Laroche, 1994). Dans cette foulée apparaît l'expression de «communauté d'apprentissage» (Clark, 1996), où «apprendre et vivre ensemble dans une communauté éducative» (Lemière, 1997) se construit par des partenariats école-communauté. En somme, derrière les différentes activités partenariales dans les champs du social et de l'éducatif, on constate que la notion de partenariat représente, d'une part, une stratégie consensuelle imposée par l'État pour rapprocher les différents partenaires sociaux et, d'autre part, à la base, le partenariat revêt de nouvelles façons

3 On peut ainsi retrouver sept domaines d'application du partenariat : économique, politique, gestion, éducation, social, santé et culturel.

de «travailler ensemble» ou de «coconstruire des savoirs» pour répondre à des problèmes sociaux et éducatifs de plus en plus complexes.

Que retenir globalement de ces différents usages sociaux et des divers sens du mot partenariat? Pour certains, le partenariat constitue un terme «parapluie» (Crinon, 1996); pour d'autres, il représente un concept «élastique» (Kaddouri, 1997) ou un concept «fourre-tout» (Fonteneau, 1993). Les uns parlent d'un concept flou: produit instable d'une demande sociale, les autres soutiennent que l'analyse de cet objet ne peut se concevoir qu'à travers un modèle d'action. D'autres débats surgissent à propos du partenariat comme notion ou concept (Maroy, 1997; Zay, 1997). Si les chercheurs ne s'entendent pas, il se dégage toutefois une certaine unanimité pour considérer le partenariat comme une notion fondamentale, mais instable et non pas comme un modèle arrêté, défini une fois pour toutes, mais qui se construit au gré d'un croisement de multiples expériences nationales ou locales (Goodlad, 1993; Landry *et al.*, 1996a; Berger et Langouët, 1995).

Des différentes acceptions présentées plus haut, il est toutefois possible de dégager un certain nombre de caractéristiques spécifiques de deux formes principales de partenariat. Premièrement, l'utilisation la plus importante de cette notion polysémique demeure le champ de l'économique avec toutes les connotations positives et négatives, financières et stratégiques qui se cachent aussi derrière les notions de mondialisation et de globalisation. Le partenariat apparaît alors comme «une stratégie de sortie de crise» (Zay, 1997). Dans cette perspective, on touche d'abord les dimensions «macro» des nouveaux rapports entre pays, institutions, organisations et entreprises qui s'engagent formellement dans des activités communes. À ce titre, le partenariat vient formaliser sinon institutionnaliser les nouveaux rapports entre partenaires. À l'instar de Zarifian (1997), nous convenons qu'il s'agit là d'un «partenariat de contractualisation» de nature sociétaire. Ce mode de recomposition des rapports interinstitutionnels et interorganisationnels véhicule surtout l'idée de l'engagement formel de partenaires dans des actions de changements de systèmes et de structures qui s'opèrent par des investissements de ressources et de temps de la part de chacune des parties pour réaliser des partenariats d'affaires. À la base de cette forme de partenariat domine une logique économique et marchande pour qui collaborer devient une stratégie pour affronter la concurrence ou pour survivre.

Deuxièmement, le partenariat peut aussi être considéré comme une solution qui permet de contrer les disparités économiques, culturelles, sociales, éduca-

tives entre différents groupes confrontés à une certaine homogénéisation (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Cette nouvelle forme de rapports interindividuels, de façons de «travailler ensemble», implique toutefois, dans sa réalisation, de nouveaux jeux d'acteurs. On négocie le partage des rôles et des tâches afin d'atteindre les objectifs visés par les acteurs en présence. Dans ce cas, selon Zarifian (1997), il s'agit plutôt d'un «partenariat d'intercompréhension» de nature communautaire. Dans ce sens, le partenariat ne doit pas être vu comme une fin ou un produit, mais davantage comme une démarche, un processus permanent de négociation, de coconstruction de connaissances entre des acteurs qui mettent leurs ressources et énergies dans une cause commune. Ils reconnaissent ainsi leur interdépendance et solidarité, mais cherchent aussi à protéger leur identité collective et individuelle.

Ces deux modèles, et toutes autres formulations intermédiaires de partenariat de contractualisation ou d'intercompréhension, conviendraient aussi au sens étymologique du mot partenariat qui constitue une construction sociale. Elle suppose une hétérogénéité d'organisations et d'acteurs aux finalités souvent différentes et les renvoie à des relations de négociation, de confrontation, de partage de pouvoir, d'échanges entraînant aussi la possibilité de conflits (Mérini, 1999). Nous sommes loin de l'idéologie consensuelle, de l'approche vertueuse et du mirage égalitaire qui dominent les discours politiques et l'usage commun de la notion de partenariat en éducation (Anadón, 1997). Enfin, devant l'inflation lexicale qui entoure les notions de collaboration, de partenariat et toutes autres notions similaires qui proposent un rapprochement des organisations et/ou des acteurs (Zay, 1997), nous avons déjà proposé une articulation possible entre certaines notions qui représentent différents modes de collaboration (Landry *et al.*, 1996b). Ainsi, l'articulation de huit modes⁴ de collaboration permettrait de situer la position particulière qu'occupe le partenariat dans un continuum de liens et de transactions de plus en plus serrées qui vont de l'information à la fusion. Mais, pour le moment, ce qui nous préoccupe, c'est de voir comment ces modes de collaboration se traduisent dans les pratiques organisationnelles et les recherches qui concernent les relations université-milieu en éducation ?

4 Le partenariat se situe parmi huit modes de collaboration: information mutuelle, consultation, coordination, concertation, coopération, partenariat, cogestion, fusion.

2. À la recherche d'un modèle théorique sur les rapports université-milieu et la production de connaissances en éducation

Relativement à la recherche, les rapports université-milieu peuvent être étudiés, comme l'ont fait Gibbons *et al.* (1994), par les modes de production de connaissances. Ces auteurs proposent une conception générale et historique des dynamiques relationnelles inhérentes à la production des savoirs. Cette conception cerne la thématique du partenariat ou des collaborations université-milieu autour d'une problématique globale des disparités culturelles des organisations à finalités différentes⁵. En fait, ils s'intéressent à l'organisation sociale de la production de connaissances et supposent l'existence de deux modes. Le premier mode, qui est dit «académique et hiérarchique» a dominé les sciences ou la façon de produire les connaissances depuis le siècle des Lumières. Dans ce mode, on parle de la science et des scientifiques, et d'une dynamique endogène et autogénérée de production de connaissances. Le second mode, qui est dit «contextualisé et socialement distribué» émerge après la deuxième Grande Guerre dans la foulée de l'expansion de l'éducation supérieure. Dans ce mode, on parle de la science et des praticiens, et d'une dynamique exogène de production de connaissances. Les problèmes de recherche émanent d'une demande extérieure au monde académique: ils proviennent du contexte social. En outre, dans ce mode, la spécificité de la recherche en éducation est manifestement liée à des pratiques sociales, c'est-à-dire à la pratique enseignante. Elle est de ce fait en interaction avec les problématiques des milieux sociaux, en l'occurrence le milieu scolaire. Ce type de recherche met en relation les professeurs des départements ou facultés d'éducation avec différents praticiens: enseignants, professionnels et cadres scolaires des trois ordres d'enseignement. Mais, lorsqu'on parle de recherches universitaires, au-delà des rapports des organisations et des acteurs, nous distinguons des éléments qui interpellent le modèle théorique de Gibbons *et al.* (1994). En effet, nous percevons dans le premier mode et le second mode des dynamiques et des rapports entre les organisations et/ou les acteurs qui supposent des approches, des méthodes, des finalités, des fonctions et des résultats qui représentent des voies différentes de recherche. Comment prendre en compte tous ces éléments afin de mieux connaître la spécificité des recherches partenariales ou collaboratives en éducation?

5 L'université et son rapport au savoir (avancement de la connaissance et formation de la relève scientifique), les acteurs du milieu: entreprises, industries, organismes publics, organismes sans buts lucratifs, etc., et leurs rapports au marché, au travail, au perfectionnement, aux produits, aux profits.

Conçue en ce sens, cette section présente et décrit un modèle intégrateur d'analyse qui vise à illustrer la dynamique des éléments soulevés par la recherche en éducation. Au nombre de six, ces éléments peuvent être représentés par deux pôles et deux vecteurs⁶, autour d'un axe central et de différents modes de collaboration: le pôle des organisations et des acteurs en présence; le pôle des approches⁷ de la recherche; le vecteur des sources et des fonctions et le vecteur des résultats et de la diffusion de la recherche. Cette activité scientifique se réalise par l'articulation de relations et de transactions⁸ des organisations et des acteurs en présence, selon une possibilité de six modes différents de collaboration: information, consultation, coordination, concertation, coopération et partenariat (Figure 1). Cette modélisation des éléments de la recherche en éducation serait tributaire de cultures organisationnelles et professionnelles différentes, de visions, de politiques et de pratiques de recherche qui soulèvent six questions traversant ce modèle d'analyse:

1. Quels sont les organisations et les acteurs en présence?
2. Quelles sont les approches de recherche privilégiées par les acteurs?
3. Quelles sont les sources et les fonctions de la recherche?
4. Quelles transactions entretiennent les organisations et les acteurs en présence?
5. Quel mode de collaboration correspond aux différents types de recherche?
6. Quels résultats et moyens de diffusion ressortent des différents types de recherche?

6 Les termes pôle et vecteur sont utilisés dans l'esprit d'une approche systémique complexe de la recherche en éducation où tous les éléments en interaction, mêmes extrêmes, sont intimement interreliés et organisés en fonction d'un but. Ainsi, l'articulation entre les pôles organisationnels (universitaire et scolaire) est spécifiée par l'axe des relations et des transactions entre les acteurs. Alors que le choix des approches de recherche (explicatives ou compréhensives) est orienté par le vecteur source et fonction ainsi que le vecteur résultats et diffusion de la recherche.

7 Dans ce texte le terme approche sert à prendre en compte l'aspect paradigmatique dominant (aspects philosophiques ou postulats de base). Il s'agit du rapport (objectif ou subjectif) que le chercheur entretient avec la réalité, l'objet de sa recherche, qui prend sa source dans les disciplines ou dans la réalité éducative, ainsi que la fonction, scientifique et politique ou sociale et éducative, qui inspire le chercheur.

8 On se réfère ici à la notion de transaction sociale comme «modalité des rapports sociaux qui permet d'opérer sur un objet ou un projet dont elle contribue à remodeler les contours en même temps qu'elle peut transformer les relations entre les partenaires. Elle a également le double pouvoir d'être facteurs de changement et productrice de nouveauté» (Cooanert, 1992).

Au Québec, la recherche en éducation est un phénomène assez récent, à peine trente ans, et les chercheurs ont tenté d'ériger une science de l'éducation en utilisant principalement des approches et des méthodes issues des sciences de la nature, lesquelles prennent leurs sources dans le paradigme positiviste⁹ (Van der Maren, 1996). Selon ce paradigme, la science a pour but d'expliquer des phénomènes et de formuler des lois généralisables, à la suite d'expérimentations et de la cueillette de données quantifiables qui misent sur des régularités et la relation de causalité entre des faits objectivement observables. Selon Develay (1998), cette perspective conduit «à réduire la recherche en éducation exclusivement à une démarche de preuve» qui serait garante de la recherche de la vérité qui hante les scientifiques. Le chercheur adopte ainsi une position d'extériorité par rapport à son objet de recherche, ce qui l'éloigne d'autant plus de la situation éducative et des faits opérés par les acteurs des milieux de pratique en éducation.

Dans ce cas, la source qui génère l'objet de recherche, le questionnement et les hypothèses des chercheurs provient surtout de cadres de références théoriques et scientifiques issus des disciplines mères et contributives des sciences de l'éducation : la philosophie, la psychologie et la sociologie¹⁰. Savoie-Zajc et Dolbec, dans ce numéro, tentent d'identifier les principales fonctions de la recherche et considèrent que ce type de recherche «implique des participants» plutôt que des partenaires. La recherche qui se loge à cette enseigne remplit surtout, selon nous, des fonctions scientifique et politique. Elle contribue à la production de savoirs qui, par ailleurs, facilitent la prise de décision et la formulation de recommandations politiques. Dans cette perspective classique de recherche, les praticiens des milieux scolaires au même titre que les élèves, les étudiants ou les parents, sont considérés comme des objets ou des sujets d'étude. Ils deviennent des «observés» ou des «enquêtés» en proie à l'investigation du chercheur. Ce dernier se place dans une relation de type hiérarchique, interindividuelle et juxtapositive où il se contente d'obtenir l'accord des établissements et parfois celle des acteurs. Les contacts avec le milieu s'exercent surtout par des auxiliaires de recherche qui administrent des tests, des questionnaires et des entrevues. Les modes de collaboration revêtent alors trois formes possibles : l'information à sens unique des acteurs organisationnels du milieu éducatif pour obtenir la permission de réaliser

9 Rappelons que le «positivisme», dans la lignée d'Auguste Comte, a été institué pour chasser de la science les causes premières ou finales de la métaphysique, pour affirmer le primat de l'observation et la soumission aux faits, l'origine expérimentale de toute science (Ullmo, 1992).

10 Dans une certaine mesure, on pourrait ajouter certains courants scientifiques de la pédagogie et de l'enseignement (Claparède, 1916; Gage, 1978).

les recherches, la consultation de quelques intervenants pour s'assurer de la validité des instruments et la coordination de la collecte de données avec certaines autorités du milieu. Ce genre de rapport entre chercheurs et praticiens correspond largement aux trois types de collaboration évoqués par Hardy dans ce numéro : la collaboration informative, consultative et opérationnelle¹¹. Les résultats de ce type de recherche sont interprétés en fonction des écrits reconnus dans le domaine et sont d'abord et avant tout diffusés dans des colloques et des revues scientifiques évalués et contrôlés par les pairs universitaires. Le produit attendu étant surtout la production de nouvelles connaissances, toutes les étapes habituelles de recherche sont sous la responsabilité des chercheurs universitaires. Par cette démarche, la logique de «la science» est ainsi préservée et la culture dominante de la recherche universitaire et du statut des chercheurs est renforcée. Cette voie de recherche correspond au premier mode de Gibbons *et al.* (1994), c'est-à-dire à une dynamique endogène et autogénérée de production de connaissances. Dans ce numéro, l'article de Bourassa et Mazalon montre bien le dilemme dans lequel se situent les jeunes chercheurs qui veulent réaliser des recherches en partenariat dans un cadre institutionnel et culturel qui «incite au conformisme et a des effets certains sur le choix des types de recherche à réaliser».

Aussi, cette approche explicative et positiviste de la recherche en sciences humaines et sociales a été critiquée par plusieurs chercheurs au cours des dernières années. On comprend alors les préjugés des praticiens en éducation à l'égard de cette voie de recherche. Selon Boucher (1994), on lui reproche sa tendance au réductionnisme, la recherche de régularités à tout prix, son incapacité à apporter des réponses adaptées aux problèmes que rencontrent les praticiens. C'est pratiquement toute la recherche en éducation qui est mise au banc des accusés. De plus, dans certains pays dont le Canada et les États-Unis où la formation des maîtres est de juridiction universitaire depuis plusieurs années, des politiciens et des chercheurs ont affirmé que la recherche universitaire en éducation n'a pas démontré sa pertinence et son utilité (Holmes Group, 1990; OCDE, 1995; Trottier, 1994). En effet, le diagnostic global sur l'état de la recherche en éducation est plutôt sévère. Goodson (1995) résume la situation par ces propos :

Pour abrégé, on peut avancer qu'en s'établissant en milieu universitaire, les écoles d'éducation ont peut-être conclu un pacte avec le diable. Leur mission s'est vue modifiée, car leurs préoccupations de départ touchaient des questions au cœur de la pratique d'enseignement.

11 Ces types de collaboration nous rapprochent davantage des rapports traditionnels entre universitaires et praticiens; dans ce cas, on peut difficilement parler de recherche en partenariat.

Elles se sont déplacées, par le biais d'un savoir universitaire plus conventionnel, vers des questions liées au prestige. Il en est résulté une dominance des modes disciplinaires conventionnels qui a eu un impact désastreux sur la recherche en éducation (p. 5).

Or, précisément, le partenariat en matière de recherche en éducation s'est construit d'abord à partir du problème de la qualité de la formation des maîtres, formation que l'on constatait en rupture avec différents milieux scolaires. C'est aussi en raison du peu d'utilité et de pertinence de la recherche, du peu de reconnaissance des savoirs issus de la pratique ainsi que de la non-complicité entre formation et recherche, entre praticiens et chercheurs, que le partenariat s'est développé (Serre, 1997). En parallèle, depuis les trente dernières années plus particulièrement, les méthodes et les perspectives de la recherche sur la pratique de l'enseignement et sur les formations aux métiers de l'enseignement ont vite évoluées pour faire place à des voies alternatives. Parmi les nombreuses questions soulevées par l'universitarisation de la formation aux métiers de l'enseignement dans les pays occidentaux, quelques-unes concernent la recherche comme source de changement (Chevrier, 1994). Plusieurs réformes de la formation initiale des enseignants se sont engagées et font appel aux notions de professionnalisation et de partenariat (Perron, Lessard et Bélanger, 1993; Raymond et Lenoir, 1998). De nouvelles mesures et dispositifs, à la fois de formation et de recherche, se sont institués et encouragent les relations de type partenarial entre les milieux universitaires et les milieux de pratique professionnelle en éducation (Goodlad, 1993; Petrie, 1995; Zay, 1996). Sont apparus dans plusieurs pays des établissements hybrides où les préoccupations de recherche étaient intégrées au milieu de formation professionnelle des enseignants (écoles-recherche, écoles-associées, écoles de développement professionnel, etc.). Ces écoles de formation professionnelle des enseignants véhiculent des préoccupations de recherche qui adoptent d'autres fondements que ceux de la recherche classique.

Les fondements de cette voie alternative de recherche trouvent par contre leurs assises dans plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales confrontées aux mêmes problèmes de recherche ou de formation. Aux approches explicatives d'un phénomène qui font appel à l'objectivité du chercheur, il faudra dorénavant ajouter les approches compréhensives ou interprétatives qui prendront en compte la subjectivité du chercheur et qui donneront une importance centrale à la réflexivité des acteurs et au caractère complexe des problématiques éducatives.

C'est ainsi que sous l'influence de la sociologie, de l'anthropologie et de la philosophie, de nouvelles écoles de pensée (herméneutique, interactionnisme symbolique, ethnographie, phénoménologie, etc.), que certains réduisent au rang de méthodes, ont pris leur essor pour amener de nouveaux paradigmes (interprétatif, critique) qui influenceront la recherche en éducation. On assistera alors au développement de la recherche-action, de la recherche collaborative, de la recherche action-collaborative, de la recherche coopérative, de la recherche en partenariat, de la science-action et de l'approche réflexive, etc. Ces différentes façons de faire viennent modifier fondamentalement les rapports entre les organisations ou les acteurs impliqués dans la recherche en éducation. La multiplication des approches et des méthodes centrées sur l'analyse de l'expérience et la réflexion dans l'action témoigne de ces nouvelles orientations (St-Arnaud, 1992; Bourassa, Serre et Ross, 1999).

Toutes ces voies de recherche empruntent des sentiers quelque peu différents, mais partagent des caractéristiques communes. Outre le questionnement des chercheurs universitaires et de leurs partenaires du milieu scolaire, la principale source qui impulse alors la recherche en éducation ne relève plus uniquement du corpus disciplinaire, mais provient à la fois de la pratique professionnelle, de la situation éducative et du problème tel que le voient et le perçoivent les praticiens en collaboration avec les chercheurs. Se développent alors des approches et des collaborations interdisciplinaires pour appréhender dans leur globalité les problématiques complexes des sciences humaines et sociales (Germain, 1991). Ce type de recherche «impliquant des partenaires», comme le soulignent Savoie-Zajc et Dolbec (dans ce numéro), remplirait, selon nous, surtout des fonctions sociale et éducative. Cela tendrait à la résolution de problèmes d'ordre pratique et pourrait être l'occasion d'apprentissages et de développement personnel et professionnel. Les modes de collaboration adoptés par les intervenants des deux milieux relèveraient alors de trois formes possibles: la concertation, la coopération et le partenariat qui constitue le rapport le plus étroit entre les organisations et/ou les acteurs des deux milieux. La plupart de ces caractéristiques de la recherche en partenariat sont corroborées par les résultats d'une recherche récente dont fait part dans ce numéro le texte de Landry, Anadón et Gagnon. Ainsi, le principal motif des universitaires pour s'impliquer dans ce type de recherche demeure qu'elle permet d'établir un rapport théorie-pratique, alors que les retombées concrètes et immédiates pour le milieu sont les premiers bénéfices qui ressortent de la recherche en partenariat.

Les positions des chercheurs divergeront toutefois quant aux rôles et aux responsabilités assumés par les parties dans l'une ou l'autre des étapes habituelles d'une recherche. Même si peu de chercheurs analysent la contribution effective des partenaires à la réalisation des différentes étapes d'une recherche collaborative ou partenariale, il en ressort tout de même quelques positions divergentes. Pour les partisans de certaines écoles de pensée en recherche-action-collaborative (Smulyan, 1987) ou en recherche coopérative (Heron, 1996), les acteurs des deux milieux doivent prendre part «également» à toutes les étapes de la recherche. Les praticiens jouent le rôle de cochercheurs. Cette position est en réaction aux rapports hiérarchiques qui conviennent dans la recherche traditionnelle. Pour d'autres, il semble plus efficace et respectueux des partenaires de prendre en commun les principales décisions et de partager les tâches selon les intérêts, les compétences et les disponibilités de chacun. C'est ce que laisse entendre Desgagné (1997) au sujet de la recherche collaborative entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. Pallascio, dans ce numéro, abonde dans le même sens à la suite de plusieurs expériences de recherches collaboratives menées dans une école-recherche. Les collaborateurs de l'école ne jouent pas le même rôle que les chercheurs universitaires, sinon «à quoi servirait le partenariat si tous les partenaires étaient appelés à y jouer les mêmes rôles?».

Cette compréhension de la contribution des acteurs va dans le sens de certains résultats de recherche obtenus par Rousseau, Landry et Gagnon (1997) auprès de 21 chercheurs universitaires en éducation qui disent avoir réalisé des recherches en partenariat avec le milieu. Les résultats démontrent que les rôles traditionnels d'un milieu ou l'autre semblent demeurer. En effet, les universitaires assument surtout les aspects scientifiques, les partenaires se chargent des étapes plus opérationnelles et ils partagent, à poids égal, seulement quelques étapes de la recherche¹². De plus, les sources et les fonctions des voies alternatives de recherche donnent des résultats qui ne constituent pas forcément de nouvelles connaissances scientifiques et disciplinaires. Suivant les objectifs de la recherche initiée conjointement par les universitaires et leurs partenaires, les résultats viseront surtout le changement ou l'amélioration des pratiques, le développement de savoirs pédagogiques ou didactiques, la résolution de problèmes

12 Au cours de cette métarecherche sur la recherche en partenariat, nous avons questionné des universitaires et leurs partenaires à propos de la prise de décision (qui a principalement décidé) et de l'exécution (qui a principalement réalisé) de 11 étapes de recherche : initiation du projet, définition de la problématique, recension des écrits, choix des objectifs, choix de la méthodologie, échéancier, répartition des tâches, répartition du budget, collecte des données, traitement des données, analyse des résultats, diffusion des résultats, évaluation du projet.

éducatifs dans une perspective du développement professionnel ou personnel des acteurs¹³. À ce titre, la recherche collaborative menée avec des enseignants par Desrosiers, Genet-Volet et Godbout et rapportée dans ce numéro illustre bien que ce type de recherche correspond à une stratégie de formation continue et « produit des effets durables et d'une portée assez large ». Enfin, les produits de ce type de recherche ne sont pas nécessairement communiqués dans des colloques et des revues scientifiques, mais les résultats, présentés sous différentes formes : rapports, productions de matériel pédagogique, activités de formation, sont très souvent accessibles aux praticiens de l'éducation.

Nous avons vu que la recherche collaborative ou en partenariat en éducation représente une voie alternative qui vient modifier les rapports des institutions ou des acteurs, redéfinir leurs rôles et leurs responsabilités, changer leurs approches de recherche et fournir des résultats centrés sur les besoins des milieux de pratique en éducation. Dans ce contexte, elle place les intervenants dans une situation continue de négociation, d'échange et de tension qui peut transformer leur identité professionnelle. En effet, la question d'identité est maintes fois soulevée, autant par les chercheurs que par les praticiens, dès qu'ils sont confrontés à des relations significatives, notamment dans des situations de recherche en partenariat. Dans sa dimension relationnelle des organisations ou des acteurs, le partenariat engage la négociation d'où résulte un partage à réaliser entre les protagonistes. Selon Kaddouri (1997), ces « situations tensionnelles » sont potentiellement génératrices de transformations identitaires. Ces transactions sociales entraînent, pour chacun des partenaires, la possibilité de pertes ou de gains de pouvoir, de responsabilités, de ressources, de prestige, etc. En effet, le partenariat peut toujours, selon Kaddouri, être constructif, légitimant ou consolidateur d'identités collectives ou individuelles, comme il peut être destructeur et inducteur de confusion et de flous identitaires, en l'absence de frontière entre le « dedans » et le « dehors », le « nous » et le « eux ».

Cependant, nous croyons qu'il se dégage de la situation de la recherche partenariale une possibilité de triple appartenance des acteurs. La première s'exprime au sein de leur propre organisation, la deuxième au sein de l'organisation partenaire et la troisième dans l'intersystème ou l'espace interface qui permet aux

13 Les résultats de ce type de recherche proviennent principalement mais pas exclusivement de données de type qualitatif. Nous refusons d'entrer dans la dichotomie quantitatif / qualitatif. En effet, selon l'objet ou le problème de recherche identifié par les acteurs des deux milieux, les recherches en partenariat peuvent recourir autant à des méthodes et techniques de cueillette de données quantitatives que qualitatives.

organisations et aux acteurs en présence de travailler ensemble à la réalisation d'un projet commun. Ce tiers espace, réel ou virtuel, aux frontières imperméables aux autres lieux d'appartenance favoriserait l'adoption d'objectifs de recherche qui dépassent les intérêts particuliers de chacune des organisations partenaires. La triple appartenance peut se vivre dans la continuité, la complémentarité ou la rupture, ce qui entraîne des possibilités de conflits de rôles, de confusion identitaire selon que l'un ou l'autre des lieux d'appartenance prend trop de place au détriment de l'organisation d'appartenance ou de référence. Devant cette situation conflictuelle, nous croyons, à l'instar de Demailly (1998), que les acteurs impliqués dans la réalisation d'une recherche partenariale devraient adopter des comportements qui traduisent une «flexibilité identitaire». Les acteurs auraient alors une plus grande tolérance à la différence, une ouverture au point de vue du partenaire, une capacité à négocier, adoptant des rapports moins soumis à la hiérarchie tout en faisant preuve de complicité, d'entraide et de complémentarité. La recherche en partenariat contribuerait ainsi, en «exposant les uns aux autres», à alimenter des changements qui engageraient les acteurs dans un processus de métissage des identités.

3. Essai de définition de la recherche en partenariat en éducation

À la suite de cette analyse des rapports université-milieu par deux modes de production de connaissances, de leurs transpositions dans deux voies différentes de recherche en éducation, nous tentons de définir la recherche en partenariat en éducation. Toutefois, nous ne voulons en aucun cas baliser définitivement ce qu'est une «bonne recherche» en partenariat en éducation. Nous visons plutôt à fournir des repères qui permettent aux acteurs impliqués dans un tel type de recherche de construire leur projet et leurs relations dans une démarche partenariale. Cette définition se fonde sur la place, l'importance et la dynamique des six éléments qui ont servi à analyser la recherche en partenariat en éducation : les organisations et les acteurs en présence, leurs relations et transactions, les approches de recherche adoptées, la source et les fonctions de la recherche, les résultats et les moyens de diffusion de ce type de recherche, les modes de collaboration des organisations ou des acteurs. La recherche en partenariat en éducation se définirait comme une forme de recherche collaborative qui engage réellement des organisations et des acteurs des milieux universitaires et des milieux de pratique en éducation dans un processus de changement et une dynamique de transactions sociales autour de la réalisation d'un projet commun. L'objet de recherche prend sa source dans la situation éducative ou la pratique professionnelle. La recherche procède surtout par des

approches compréhensives plutôt qu'explicatives, et remplit des fonctions sociale et éducative. Transmis par des moyens de diffusion appropriés, les résultats retournent essentiellement dans le milieu à la satisfaction des parties.

La démarche partenariale implique une négociation continue de l'objet, de l'approche de recherche et des résultats attendus, ainsi qu'un partage équitable des rôles et des ressources selon les intérêts, les compétences et la disponibilité des acteurs impliqués. Elle suppose la création d'un espace interface où les acteurs-auteurs vivent des relations empreintes de complicité, de réciprocité et de complémentarité qui n'éloignent toutefois pas le conflit. Elle place finalement ces derniers dans une situation interactive de transformation et de métissage identitaires.

À partir de cette définition peut-on vraiment distinguer la recherche collaborative de la recherche en partenariat? Premièrement, il faut reconnaître, avec Clark (1996), Crinon (1996) et Desgagné (1997), qu'il existe beaucoup d'ambiguïté dans l'utilisation de ces concepts. Deuxièmement, les partenaires impliqués dans un tel type de recherche veulent exprimer l'idée primordiale de rapprocher, selon différentes formes et modalités, les chercheurs et les praticiens pour qu'ils travaillent ensemble à un projet commun. Mais si l'on veut respecter l'étymologie de ces concepts et les usages sociaux dominants de différents secteurs socioéconomiques et éducatifs, on peut tenter de les situer les uns par rapport aux autres. Sans vouloir faire une guerre sémantique et d'école, nous avançons que la recherche en partenariat pourrait davantage s'adresser aux recherches qui comptent des rapports interorganisationnels formels et se traduisent par des contractualisations des relations des partenaires. Alors que la recherche collaborative exprimerait principalement le processus et les rapports interindividuels entre les acteurs qui travaillent ensemble à «coconstruire des connaissances», selon l'expression de Desgagné (1997). En ce sens, on pourrait conclure que les recherches collaboratives ne requièrent pas nécessairement de partenariat même si ce type de recherche se réalise obligatoirement en collaboration.

Conclusion

Les notions de partenariat et de collaboration sont manifestement ancrées dans un discours et des pratiques tant sur le plan individuel que collectif dans plusieurs domaines de la vie économique, politique, sociale et éducative. Elles

s'imposent d'abord comme de nouveaux concepts mobilisateurs mis de l'avant pour faire face aux défis de la globalisation de l'économie et de la mondialisation des marchés. Ces notions participent par ailleurs à la reconfiguration des espaces politiques et géographiques et viennent redéfinir, sous différentes formes, les rapports entre les organisations ou les acteurs dans l'esprit d'un plus grand rapprochement. Dans ce contexte, les relations entre l'université et différents milieux se trouvent dans une phase d'institutionnalisation et de normalisation d'activités de formation et de recherche qui préconisent des démarches partenariales ou collaboratives. Nous passons d'un partenariat volontaire à un partenariat institué fortement appuyé par les pouvoirs publics comme en témoignent depuis quelques années les politiques de l'État, les mesures financières et les programmes de recherche conjoints et stratégiques des grands organismes subventionnaires. De plus, dans l'optique des discours produits par diverses instances publiques, on cherche à redéfinir le rôle et les responsabilités de différents intervenants du monde de l'éducation dans l'intention de répondre aux attentes et aux besoins sociaux et du marché (Anadón, 1997). Dans ce magma général de changements structurels des rapports interorganisationnels et interindividuels, il faut cependant reconnaître et distinguer deux acceptions très différentes des activités partenariales et collaboratives qui, en recherche, trouvent des finalités, des applications et des effets particuliers.

Une première acception correspond aux partenariats de contractualisation de nature sociétaire, représentant les formes d'activités et de rapports les plus nombreux et les plus valorisés entre l'État, les institutions, les organisations et les entreprises. Ce courant partenarial semble surtout toucher la recherche en sciences de la nature et en sciences appliquées. Une deuxième acception, le partenariat d'intercompréhension de nature communautaire, a plus d'emprise et d'effet sur la recherche en sciences humaines, sociales et en éducation. Ce courant correspond davantage à l'idée de nouvelles façons de travailler ensemble et rejoint principalement les activités interactives de recherche. Les acteurs-auteurs agissent principalement à partir d'un projet fondé sur le volontariat et l'expressivité de chacun et se situent dans une perspective constructiviste du développement de la connaissance.

Cette dernière approche de recherche ne correspond pas nécessairement aux valeurs dominantes de compétition, de concurrence et de recherche de profits, promues par le phénomène de globalisation-mondialisation auquel on rattache trop souvent et uniquement le terme de partenariat. Il faut dorénavant reconnaître que

certaines pratiques partenariales de recherche, du moins certains usages sociaux des notions de partenariat et de collaboration en éducation, empruntent des voies alternatives où les aspects relationnels, symboliques et interpersonnels deviennent aussi importants que les objets privilégiés de recherche. Aussi, les sources et les approches de recherche, les résultats attendus et les moyens de diffusion choisis par les acteurs permettent de construire de nouveaux rapports entre les chercheurs universitaires et les praticiens du milieu de l'éducation dans une perspective de recherche contextualisée. Finalement, lorsqu'il s'est agi de savoir si les rapports actuels de partenariat ou de collaboration entre l'université et le milieu induisent un nouveau mode de recherche, nous avons vu, par l'analyse de l'essai de modélisation de la recherche en éducation, analyse faite à partir des deux modes de production de connaissances de Gibbons *et al.* (1994), qu'il ne s'agit pas nécessairement d'un nouveau mode de recherche. À la lumière d'une analyse critique de cet ouvrage par Godin (1998), on suppose, en l'occurrence, qu'il n'y a pas deux modes de production de connaissances mais un seul, le deuxième, qui s'exprime à travers une diversité de formes et de pratiques qui auraient toujours existées. En conséquence, nous pouvons considérer le partenariat ou les collaborations non comme un phénomène nouveau, mais davantage comme une stratégie discursive, «un plaidoyer politique [...] dans les domaines récents de la science et de la technologie» (Godin, 1998). Cet auteur poursuit en avançant que la recherche, dans une perspective contemporaine, a pratiquement toujours résulté de liaisons entre les milieux universitaires, industriels, commerciaux ou en fonction de besoins sociaux. Aussi, le partenariat et les collaborations, tels que les promeuvent actuellement les décideurs publics, sont en réalité un fait historique des pays occidentaux et un phénomène intrinsèque à l'activité scientifique (Godin et Landry, 1995).

Par ailleurs, la voie alternative de recherche en éducation, identifiée dans notre modèle par le pôle des approches compréhensives, ne constitue pas en soi une nouvelle approche ou un nouveau paradigme de recherche en éducation. Adoptée déjà par plusieurs disciplines en sciences humaines, et sociales, elle se traduit notamment par des débats entre la théorie et la pratique (St-Arnaud, 1992; Zuniga, 1992) ou entre le quantitatif et le qualitatif (Van der Maren, 1996; Pirès, 1997). Cependant, il faut reconnaître que la recherche en partenariat amène des changements importants par rapport aux sources et aux fonctions de la recherche ainsi qu'aux résultats et à la diffusion de celle-ci qui, essentiellement, se rapprochent des réalités et des besoins des milieux éducatifs. Le discours politique, les orientations et les nouveaux programmes de formation des maîtres ainsi que la venue de quelques programmes de subvention de recherche ne viennent qu'institution-

naliser et formaliser les relations entre les organisations. De même, ils fournissent aux acteurs des deux milieux de plus en plus d'occasions de travailler ensemble à la réalisation de projets communs.

À travers tous ces changements, la recherche en partenariat est susceptible de transformer l'identité professionnelle des acteurs où, par exemple, l'universitaire chercheur-expert est appelé dorénavant à jouer le rôle de chercheur-formateur. Ce phénomène de métissage identitaire soulève quelques enjeux importants sur la recherche; ils concernent principalement le rapport entre les organisations partenaires et le rapport des acteurs à la connaissance. Le déplacement de la recherche universitaire vers les milieux met en cause le rapport des organisations partenaires, leur pouvoir et rôle respectif dans le développement et la gestion de la recherche. Dans ce contexte, l'université perdra-t-elle ses prérogatives et sa mission fondamentale de lieu par excellence de la recherche au profit d'organisations tierces? Ainsi, quel partage de pouvoir peut-on imaginer en recherche partenariale entre les facultés ou départements d'éducation et les milieux de pratique professionnelle en éducation? Aussi, les préoccupations utilitaires et pratiques de ce type de recherche, malgré leur pertinence pour résoudre des problèmes de nature pédagogique et didactique, ne contribuent pas nécessairement à faire avancer les connaissances dans le champ des sciences de l'éducation. Que deviennent alors les fonctions classiques (scientifique et politique) de la recherche universitaire dite libre et fondamentale? Finalement, ce qui est en cause, c'est beaucoup plus qu'un nouveau mode de recherche ou de nouveaux rapports entre le milieu universitaire et les milieux de pratique. Le partenariat université-milieu remet en question les finalités et le statut de la recherche en éducation ainsi que le rôle des organisations et des acteurs partenaires. Or, cette situation tensionnelle nous permet d'émettre l'hypothèse que la recherche en partenariat pourrait ainsi contribuer à développer un champ de connaissances et de pratiques qui constitueraient la spécificité tant recherchée des sciences de l'éducation.

Références

ANADÓN, M. (1997).

Les mots, les arguments. Le discours officiel québécois sur le partenariat dans la formation des enseignants. *Éducation permanente*, 131(2), 51-61.

BERGER, G. et LANGOUËT, G. (1995).

Efficacité et signification du partenariat. In D. Zay et A. Gonnin-Bollo (dir.), *Établissements et partenariats en France. Stratégies pour des projets communs* (p. 357-368). Paris: Institut national de recherche pédagogique.

- BODELLE, J. et NICOLAON, G. (1995).
Les universités nord-américaines. Paris: Lavoisier TEC/DOC.
- BOUCHER, L.P. (1994).
La pertinence de la recherche en éducation: état de la situation et propositions. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 563-577.
- BOURASSA, B., SERRE, F. ET ROSS, D. (1999).
Apprendre de son expérience. Québec: Presses de l'Université du Québec
- BROSSARD, L. et LAROCHE, R. (1994).
Le partenariat ou une école en relation avec son milieu. *Vie pédagogique*, 87, 19-39.
- CHEVRIER, J. (dir.) (1994).
La recherche en éducation comme source de changement. Montréal: Les Éditions Logiques.
- CLARK, D. (1996).
Scholls as learning communities: Transforming education. London: Cassell.
- CLARAPÈDE, E. (1916).
Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genève: Kundig.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1993).
Les enjeux du système universitaire québécois. Vers une redéfinition des rapports entre les universités et la société. Québec: Conseil des universités.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1995).
Le partenariat: une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes. Avis au ministre de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- COOANERT, M. (1992).
La transaction sociale, règles et régulation: une voie pour la construction de la cité. In M. Blanc (dir.), *Pour une sociologie de la transaction sociale* (p. 136-150). Paris: L'Harmattan.
- CRINON, J. (1996).
Petit dictionnaire à l'usage des lecteurs du BO. *Cahiers pédagogiques*, 347, 22-23.
- DEMAILLY, L. (1998).
La professionnalité enseignante en transformation: le rôle des réseaux. In M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (dir.), *L'école et les changements sociaux* (p. 163-179). Montréal: Les Éditions Logiques.
- DEVELAY, M. (1998).
N'y a-t-il pas mieux à faire que de vouloir prouver? In C. Hadji et J. Baillé (dir.), *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance. La démarche de preuve en 10 questions* (p. 68-79). Bruxelles: De Bœck.
- DESGAGNÉ, S. (1997).
Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens-enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-396.
- EVANS, J., LUNT, I., WEDELL, K. et DYSON, A. (1998).
Collaborating for effectiveness. empowering schools to be inclusive. Buckingham: Open University Press.

- FONTENEAU, R. (1993).
L'alternance partenariale. *Éducation permanente*, 115, 29-33.
- FREITAG, M. (1998).
Le naufrage de l'université. Québec: Éditions Nota Bene.
- GAGE, N.L. (1978).
The scientific basis of the art of teaching. New York: Teachers College Press.
- GERMAIN, C. (1991).
Interdisciplinarité et globalité: remarques d'ordre épistémologiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XVII(1), 142-152.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. et TROW, M. (1994).
The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. Stockholm: Sage Publications.
- GODIN, B. (1998).
Writing performative history: The new new Atlantis? *Social Studies of Science*, 28(3), 465-483.
- GODIN, B. et LANDRY, R. (1995).
L'avenir de la collaboration scientifique au Québec: une analyse basée sur la convergence d'indicateurs. Rapport présenté au fonds FCAR dans le cadre du projet spécial «Étude prospective sur le développement de liens productifs dans la recherche québécoise».
- GOODSON, I. (1995).
Un pacte avec le diable ou des éléments de réflexion à l'intention des formateurs de maîtres. In D. Dillon et J. Roy (dir.), *L'université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres* (p. 3-21). Actes du 3^e colloque AQUFOM tenu à l'Université McGill.
- GOODLAD, J.I. (1993).
School-University Partnerships and Partner Schools. *Educational Policy*, 7(1), 24-39.
- HERON, J. (1996).
Co-operative inquiry: Research into the human condition. London: Sage Publications.
- HOLMES GROUP (1990).
Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools. East Lansing [MI]: Holmes Group.
- KADDOURI, M. (1997).
Partenariat et stratégies identitaires: une tentative de typologisation. *Éducation permanente*, 131, 109-128.
- KOFFI, V., LAURIN, P. et MOREAU, A. (1998).
Quand l'école se prend en main. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- LAMOUREUX, J. (1994).
Le partenariat à l'épreuve. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- LANDRY, C. (1994).
Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat* (p. 8-11). Québec: Presses de l'Université du Québec.

LANDRY, C., ANADÓN, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (1996a).

Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 9-28.

LANDRY, C., SAVOIE-ZAJC, L. et LAUZON, M. (1996b).

Des expériences de partenariat en Amérique du Nord: sens, conditions d'émergence et de développement. In *Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation: nécessité d'une analyse conceptuelle et d'une réflexion méthodologique* (p. 149-170). Association francophone d'éducation comparée et Université du Québec à Trois-Rivières.

LANDRY, C. et MAZALON, É. (1997).

Les partenariats école/entreprise dans l'alternance au Québec: un état des recherches. *Éducation permanente*, 131, 37-49.

LEMIÈRE, V. (1997).

Apprendre et réussir ensemble, construire une communauté éducative. Lyon: Chronique sociale.

MARROY, C. (1997).

Le partenariat: concept ou objet d'analyse? *Éducation permanente*, 131, 29-36.

MÉRINI, C. (1999).

Le partenariat en formation. De la modélisation à une application. Paris: L'Harmattan.

MULAZZI, P. (1998).

L'argent et le savoir: Enquête sur la recherche universitaire (sous la direction de Guy Rocher). Montréal: HMH.

OCDE (1995).

La recherche et le développement en matière d'enseignement. Tendances, résultats et défis. Paris: OCDE.

PERRON, M. LESSARD, C. et BÉLANGER, P.W. (1993).

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 5-32.

PETRIE, G.H. (dir.) (1995).

Professionnalisation, partnership and power. Albany [NY]: State University of New York Press.

PIRÈS, A. (1997).

De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupard, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.3-54). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

RAYMOND, D. et LENOIR, Y. (dir.) (1998).

Enseignants de métier et formation initiale. Paris-Bruxelles: De Boeck.

ROUSSEAU, R., LANDRY, C. et GAGNON, B. (1997).

La place des partenaires dans la réalisation des principales étapes de la recherche collaborative en éducation. In R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis – Actes du 4^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 116-124). Montréal: Éditions Nouvelles.

SERRE, F. (1997).

Recherche et formation: une complicité à créer. In F. Serre (dir.), *Recherche et formation: une complicité à créer – Actes du IX^e colloque réseau du doctorat en éducation* (p. 3-29). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

SMULYAN, L. (1987).

Collaborative action research: A critical analysis. *Peabody Journal of Education*, 3(64), 57-70.

ST-ARNAUD, Y. (1992).

Connaître par l'action. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

TROTTIER, C. (1994).

La recherche en éducation comme source de changement. In J. Chevrier (dir.), *La recherche en éducation comme source de changement* (p. 23-42). Montréal: Les Éditions Logiques.

ULLMO (1992).

La pensée scientifique moderne. Paris: Flammarion.

VAN DER MAREN, J.M. (1996).

Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles-Montréal: De Boeck et Presses de l'Université de Montréal.

ZARIFIAN, P. (1997).

Communication et partenariat interne: les enjeux de la gestion par processus. *Éducation permanente*, 131, 81-94.

ZAY, D. (1997).

Le partenariat en éducation et en formation: émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme? *Éducation permanente*, 131, 13-28.

ZAY, D. (1996).

La collaboration entre chercheurs et praticiens: un axe de la réforme de la formation des enseignants en France. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 29-40.

ZAY, D. (1994a).

Établissements et partenariats en France. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat* (p. 61-72). Québec: Presses de l'Université du Québec.

ZAY, D. (dir.) (1994b).

La formation des enseignants au partenariat. Paris: Institut national de recherche pédagogique et Presses universitaires de France.

ZUNIGA, R. (1992).

La théorie et la construction des convictions en travail social. *Service social*, 42(3), 33-54.

Abstract – In order to find out whether the concepts of partnership and collaboration are yielding a new mode of research by the university and its setting, this article first examines the meanings and applications of these concepts, specifically in the field of education. Next it presents a theoretical model for analyzing the dynamic of the issues raised by research-in-partnership in education that focusses on the social organization of knowledge production. This in turn leads to a tentative definition of research-in-partnership in education. The analysis presented here shows that the university-setting relationship and research-in-partnership are not new phenomena. However,

reform to teacher education conducted under the rubric of professionalization and partnership has increased the frequency and the intensity of university-setting relations by formalizing and institutionalizing instances of collaboration that perforce involve participants in a process of interdependency and of the cross-fertilization of identities.

Resumen –A fin de saber si las nociones de partenariat y de colaboración inducen un nuevo modo de investigación entre la universidad y el medio, examinamos primeramente el sentido y las aplicaciones que toman esas nociones, particularmente en el campo de la educación. Enseguida esbozamos un modelo teórico de análisis de la dinámica de los elementos planteados por la investigación en partenariat en educación que se interesa en la organización social de la producción de conocimientos; esto nos lleva a una tentativa de definición de la investigación en partenariat en educación. Nuestro análisis demuestra que la relación universidad-medio y la investigación en partenariat no son fenómenos nuevos. Sin embargo, la reforma concerniente a la formación de maestros bajo la etiqueta de la profesionalización y del partenariat, aumenta la frecuencia y la intensidad de las relaciones universidad-medio formalizando e institucionalizando las colaboraciones que comprometen imperativamente a los actores en un proceso de interdependencia y de mestizaje de su identidad.

Resümee – Wir untersuchen in diesem Beitrag zunächst die Bedeutung und die verschiedenen Anwendungen der Begriffe Partnerschaft und Zusammenarbeit, vor allem im Bereich des Erziehungswesens, um festzustellen, ob diese Begriffe zu einem neuen Forschungsmodus zwischen Universität und der Erziehungspraxis geführt haben. Danach versuchen wir, ein theoretisches Modell für die Analyse der Dynamik, die von der Untersuchung der Partnerschaftsarbeit im Erziehungswesen ausgelöst wurde, einer Arbeit, die sich vor allem für die soziale Organisation der Wissensvermittlung interessiert. Dies führt uns zu einer vorläufigen Definition dessen, was wir unter Erforschung der Partnerschaftsarbeit im Erziehungswesen verstehen. Aus unserer Analyse geht hervor, dass es sich bei den Beziehungen zwischen Universität und Milieu sowie bei der Erforschung der Partnerschaftsarbeit keineswegs um neue Phänomene handelt. Die Reform der Grundschullehrerausbildung, die großen Wert auf Professionalisierung und Partnerschaft legt, hat zu häufigeren und intensiveren Kontakten zwischen Universität und Milieu geführt, und zwar durch eine stärkere Formalisierung und Institutionalisierung der Zusammenarbeit, wobei die daran beteiligten Personen einen Prozess zunehmender Interdependenz und intellektueller Métisierung in Kauf nehmen zu müssen.