

Discussion autour du référentiel de compétence pour la formation des
chercheuses et des chercheurs en éducation.

UQAM, réunion du CPEA du doctorat en éducation

20 octobre 2020

Thèmes ou questions : Comment notre regard sur le passé et sur le présent de la recherche en éducation et nos expériences de chercheur et pédagogues nous ont aidés à nous projeter dans le futur pour identifier les compétences de la relève en recherche en éducation ?

Réponses de Jean-Marie Van der Maren, professeur retraité, Fac. des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

En préalable, pour ma part, mon regard sur l'histoire de la recherche en éducation et sur les pratiques actuelles ne m'a jamais conduit à me projeter dans le futur pour identifier des compétences éventuellement nécessaires d'une relève.

D'une part, la projection dans le futur serait d'une ambition démesurée et complètement irréaliste : la projection sur le futur est une utopie dont les réalités du jour, comme la covid-19, nous en montrent l'impossibilité.

D'autre part, ce qui est à notre portée, c'est de tirer les leçons de ce que nous avons vu hier et ce matin pour corriger ce qui est entre nos mains pour cette après-midi. Si notre ambition se limitait à corriger ce qui ne va pas maintenant pour que cela aille mieux tantôt, nous aurons fait notre boulot et nous aurons la conscience tranquille.

Dès lors, je vais vous présenter maintenant les principales observations que j'ai faites au terme de 35 années d'enseignement des méthodes de recherche en éducation, mais aussi les 15 dernières années de ma carrière à des étudiants d'autres disciplines allant des sciences de la santé à l'architecture en passant par la psychologie et le travail social. Ce qui m'a

fourni quelques perspectives comparatives pour asseoir ce que je vais vous dire.

1. La recherche en éducation a suivi les changements de mode, comme d'autres secteurs des sciences sociales, avec un trait particulier : chaque génération s'imagine avoir la nécessité d'être « innovante », de faire mieux, de se poser en faisant ce que les psychanalystes appellent le meurtre du père. Or, en ce faisant, ils ont le dédain braqué sur le père en ignorant ce qu'avait fait le grand-père et l'arrière-grand-père avant lui. Ils découvrent après coup que l'arrière-grand-père y avait déjà pensé. D'où un premier constat : l'innovation n'existe réellement que si elle s'inscrit dans l'histoire d'une discipline, en tant qu'héritage qui fait fructifier ce qui avait été semé et récolté auparavant. Et, c'est paradoxal que de voir les jeunes chercheurs tout ignorer de l'histoire de leur discipline, l'éducation, dont la mission première est de transmettre aux jeunes la culture dans laquelle ils sont nés, qui les a bercés.

(Anecdote : une collègue, jeune en recherche, prétend proposer une méthodologie innovante dans une enquête auprès d'enfants et de préadolescents en utilisant le dessin, ignorant ainsi que le dessin était une vieille technique de collecte de données utilisées tant en éducation qu'en psychologie et en pédopsychiatrie depuis l'entre-deux-guerres mondiales –Florence Goodenough, 1926)

Un fait important à noter : toutes les innovations en sciences sociales proviennent de la mise au point de nouveaux instruments, de nouvelles technologies de collectes ou de traitement des données qui permettent de voir les faits sous un nouvel éclairage. La génération spontanée de nouvelles idées n'y existe pas. Celles qui semblent être de nouvelles idées ne sont que des idées anciennes de la discipline, ou de disciplines voisines, remises au goût du jour et améliorées à la suite de la prise en compte de nouveaux contextes ou d'anciens contextes accessibles par de nouvelles technologies d'observation et d'analyse.

2. L'histoire de l'éducation, comme celle de la philosophie et des autres disciplines sociales, montre que la recherche y progresse par des mouvements de balancier en suivant le modèle thèse – antithèse - synthèse, la synthèse relançant un nouveau cycle. La discipline s'enrichit en cumulant tant les méthodes que les résultats, en les ajustant, en les améliorant progressivement. Si une recherche veut contribuer au développement de la discipline, elle ne peut pas en ignorer l'histoire et elle doit accepter que sa contribution, aussi géniale puisse-t-elle être, ne sera jamais qu'un jalon, un petit caillou.

C'est ainsi qu'après l'éclosion de la modernité dans la recherche en éducation (à partir de la fin du XIXe siècle) avec l'incorporation des méthodes scientifiques et expérimentales, a suivi (à partir des années 1960) une période post-moderne, antithétique, prônant une ouverture à la recherche dite qualitative, aux inspirations multiples allant de la phénoménologie à l'ethnologie. Le postmodernisme sera lui aussi remis en question par une critique néomoderniste (à partir des années 1990) demandant que la recherche vise des données probantes assises sur des méthodes hybrides et des confrontations entre différents types de données. On y retrouve, amélioré et servi par des techniques et méthodes plus puissantes, l'objectif initial de la recherche moderne en éducation, appelée à l'époque « Pédologie », qui était de construire une pratique pédagogique objective, c'est-à-dire neutre, basée sur la connaissance scientifique du développement général des enfants et sur l'évaluation scientifique des dispositifs d'enseignement.

3. Parmi les composantes ou les conséquences du postmodernisme, certaines situations me sont aussi apparues très problématiques en l'éducation.

La difficulté et, dans certains cas l'impossibilité, d'utiliser des plans strictement expérimentaux, ont conduit certains à donner la même valeur scientifique à des plans quasi expérimentaux, qui sont des plans plus applicables en éducation, mais qui ne sont que des pis-aller qui n'ont pas la puissance de la méthode originale en tant qu'épreuve de vérité. Prétendre le contraire affaiblit le statut des recherches en éducation par rapport aux autres

disciplines universitaires à statut supérieur. L'effet d'affaiblissement est encore pire quand certains accordent une valeur scientifique même aux seules observations cliniques, ce qui est totalement abusif.

Vous n'accepteriez certainement pas que l'on vous vaccine contre le Sras-coV-2 avec des produits qui n'ont pas été testés en double aveugle ...

La recherche dite qualitative n'est pas équivalente ni supérieure à la recherche dite quantitative et inversement ; l'une et l'autre ont leurs forces et leurs faiblesses, elles nous apprennent des choses différentes sur des facettes différentes de l'expérience pédagogique. On ne peut pas rejeter l'une parce que l'on a été formé seulement à l'autre, et justifier ce rejet par ce que l'on prétend être une posture épistémologique, alors qu'elle n'est qu'une posture idéologique camouflant une ignorance autant de ce qu'est l'épistémologie que de ce que sont les méthodes autres que celles que l'on a apprises. Cela signifie qu'un docteur en éducation qui n'aurait été introduit qu'à l'une en ignorant l'autre ne pourrait pas comprendre ni surtout évaluer la valeur des travaux de l'autre versant.

À partir des années 1960, avec le postmodernisme, l'objet d'étude des recherches en éducation s'est élargi de l'école à l'ensemble des pratiques de formation et a exigé le recours à des cadres conceptuels et méthodologiques empruntés à l'ensemble des sciences sociales avec leurs différentes écoles de pensée. De plus, le nombre d'étudiantes et étudiants augmentant, le clientélisme universitaire a conduit les professeurs à encadrer des mémoires et des thèses aux formats divers, parfois même en dehors de leur spécialité, ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes. Pour sortir de cette difficulté, quelques solutions s'imposent.

Au 2^e cycle, il faudrait que les étudiants, comme les professeurs, acceptent que la meilleure manière d'apprendre à faire de la recherche soit de reprendre, de refaire une recherche déjà effectuée, avec une population qui sera, par définition, spatialement et temporellement nouvelle. Non seulement la réplique d'une recherche est la meilleure source d'apprentissage, mais en outre elle apporte toujours une contribution à l'avancement des connaissances

par la comparaison de résultats nouveaux avec les anciens, ce qui ouvre la voie à des confirmations, à des contestations, à des élargissements ou à des restrictions dans les interprétations et les applications. Trop d'étudiants de maîtrise prétendent faire, dès leur mémoire, une recherche originale tant sur le plan du problème que des méthodes, ce qui aboutit trop souvent à des travaux d'une pauvreté ou d'une banalité navrante, frisant la caricature de la recherche.

Aux 2^e et 3^e cycles, la multiplication des méthodologies suscitées par l'éclatement des objets de recherche pose le problème de la formation à la recherche. Trop souvent les cours de méthodologie de la recherche ne sont pas réservés à un ou à des spécialistes qui ont fait de la méthodologie de la recherche l'objet de leurs travaux. Dès lors, ceux qui sont chargés de l'enseignement des méthodes, sans les maîtriser pour bien en faire l'exposé, la démonstration et la critique, recourent alors à des conférenciers qui viennent présenter chacun leurs méthodologies favorites. Dès lors, cette formation est à risque de devenir une série de spectacles, chacun présentant au mieux sa méthode en escamotant généralement ses limites.

De plus, l'ouverture à une variété d'objets de recherche et de méthodologie rend difficile l'encadrement de travaux diversifiés et, surtout, rend leur évaluation difficile : à quelle norme comparer ce qui est produit ? Pour contourner cette difficulté, la solution qui semble se généraliser consiste à réduire l'encadrement à une forme générale et canonique d'écriture du mémoire ou de la thèse, quel que soit le type de la recherche effectivement réalisée. L'adhésion à un plan, à un jargon et à une forme d'écriture standard peut-elle être le critère principal de la qualité d'une recherche et de la formation à la recherche ? Poser la question, c'est y répondre.

Il devient dès lors essentiel que les facultés se dotent de professeurs spécialisés en méthodologie de la recherche, c'est-à-dire capables d'enseigner de manière critique et pratique l'éventail des méthodes et techniques requises par leurs objets de recherche et capables d'aider leurs collègues dans l'encadrement et l'évaluation des thèses.

Enfin, depuis près de 40 ans (Huberman, 1982) des chercheurs en éducation se plaignent de ce que les praticiens n'utilisent pas les résultats et les conclusions de leurs travaux. Ces dernières années, les Fonds qui subventionnent la recherche requièrent que les chercheurs prévoient un volet de transfert des connaissances et les enquêtes notent un manque de formation au transfert ainsi qu'un manque de collaboration avec les praticiens sur le terrain de l'enseignement. Certains suggèrent (évidemment) des enquêtes pour mieux identifier les manières efficaces et efficientes de réaliser les transferts. Cela me semble une perte de temps et un aveuglement. En effet, un minimum de connaissance sensible (ou de conscience) des conditions de la pratique montre que les questions paradigmatiques qui préoccupent les praticiens sont étrangères, différentes, d'un autre ordre que les questions qui encadrent le travail de recherche. De plus, certains textes du Conseil supérieur de l'éducation en sont la preuve, les chercheurs ont généralement une très bonne conscience de leur supériorité : ce sont les praticiens qui devraient faire des efforts, se donner une formation à la recherche, pour comprendre et intégrer à leurs pratiques les conclusions de leurs travaux géniaux. Il y a là une sorte de colonialisme cognitif, comme si les modes de pensée privilégiés par la recherche étaient supérieurs aux modes de pensée efficaces dans la pratique. Il y a là aussi une injustice cognitive dans la mesure où le discours de la recherche, ses références, son jargon, ses outils auxquels d'anciens praticiens devenant chercheurs en faisant une thèse doivent d'acculturer sont très souvent inaccessibles aux praticiens. Une des solutions serait d'imposer à tous les chercheurs de faire un stage de pratique réelle (comme tenir seul une classe pendant au moins un trimestre) pour s'imprégner des contraintes, des priorités et des exigences de la pratique avant de penser à transférer leurs conclusions au soi-disant bénéfice de la pratique.