

La formation des enseignants à la recherche au Québec;
un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Publié dans la revue *Recherche et formation*, n°59, 2008, p. 75-88

Jean-Marie Van der Maren
Professeur titulaire
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Introduction historique

Lorsqu'on lit les titres des cours de formation à la recherche dispensés dans la formation des maîtres depuis la création du Centre de formation initiale des maîtres (1985), l'évolution des intitulés est curieuse. Avant cette date, on ne trouve qu'un cours optionnel d'« *Introduction aux sciences de l'éducation* ». Après cette date, le premier cours s'appelle « *Initiation à la pratique de la recherche* » puis devient « *Atelier de recherche* »; il était optionnel et se donnait en première ou en deuxième année de la formation. En 1996, le cours devient « *Recherches actuelles en éducation* » et se place en troisième année. En 1997, le titre change pour « *Pratique éducative et recherche* », cours de 2 crédits (30 heures de présence en classe) donné aux futurs enseignants du secondaire, et « *Recherche et renouvellement de l'école* » pour les autres étudiants (éducation préscolaire et enseignement primaire, d'une part, adaptation scolaire, d'autre part). En 2005, on trouve deux versions du cours selon les filières de formation : un cours « *Recherche appliquée en éducation* » est donné aux futures enseignantes du primaire et un cours « *Recherche appliquée en adaptation scolaire* » est offert aux futurs enseignants d'adaptation scolaire (orthopédagogie) alors que les futurs enseignants du secondaire n'ont plus aucune formation à la recherche. Enfin, en 2007-2008, les deux cours donnés en troisième et quatrième année de la formation sont déplacés, dans les deux programmes, à la première année de la formation. Sur vingt années, que signifient ces changements, ces allers-retours parfois, quelles orientations ont pris ces enseignements de la recherche en formation des maîtres? À quelle réflexion cela nous conduit? C'est ce que nous discuterons dans les paragraphes qui suivent.

Première version : une formation classique à la recherche expérimentale en éducation

Le cours d'introduction à la recherche en éducation présentait la recherche qui devrait se faire en éducation en suivant le modèle qui était dominant et proposé par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIP ELF), selon les conceptions présentées à cette époque par Mialaret et de Landsheere. Le cours s'inspirait d'ailleurs d'un petit volume écrit par ce dernier ¹(1982). Ce cours présentait le modèle de la recherche expérimentale en éducation, discutait de l'analyse méthodologique des plans de recherche à partir du petit

¹ De Landsheere, G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation*. Lausanne : UNESCO; Delachaux et Niestlé.

volume de Campbell et Stanley² (1966) et des facteurs psychosociaux intervenant dans la recherche en s'inspirant de plusieurs chapitres du livre de Lemaine et Lemaine³ (1969). Malgré le changement d'intitulé, passant à « *Initiation à la recherche* » puis à « *Atelier de recherche* », le contenu et l'orientation du cours restent identiques : une présentation du modèle expérimental de la recherche en éducation agrémentée de l'analyse que trois articles de recherche empirique, assez brefs, publiés dans des revues locales. Le cours est magistral, les analyses des articles sont effectuées par l'enseignant qui en montre tous les défauts et attire l'attention des étudiants sur la nécessité d'être critique à l'égard des publications. Il se veut ainsi une formation un peu double : faire des étudiants des utilisateurs critiques et intéresser les meilleurs à poursuivre leurs études au deuxième cycle.

Malgré la réputation du cours d'être assez exigeant, il est suivi fidèlement, parce qu'il est obligatoire, dans les programmes où il est exigé avant 1985. Ensuite, sa fréquentation varie, car il devient optionnel. Lorsqu'il est au même horaire qu'un autre cours contingenté, il n'est plus fréquenté que par les étudiants ayant tardé à s'inscrire à l'autre cours. Lorsqu'il devient « *Atelier de recherche* », parce que placé dans un ensemble de cours à option⁴ intitulés « ateliers », à moins de n'avoir que ce seul choix disponible, les étudiants préfèrent de loin l'atelier d'éducation par le jeu ou l'atelier d'art dramatique!

Deuxième version : une formation à la recherche appliquée intégrée aux didactiques

Le premier changement d'orientation important arrive en 1997-98, lorsque l'intitulé devient « *Pratique éducative et recherche* », cours de 2 crédits (30 heures/classe⁵) donné aux futurs enseignants du secondaire, et « *Recherche et renouvellement de l'école* » (3 crédits) pour les autres. À partir de cette date, le cours devient une introduction à la recherche appliquée en éducation⁶ : recherche évaluative, recherche-action, recherche-intervention, « recherche-développement » (mise au point) de dispositifs ou de matériels éducatifs. Les lectures imposées portent sur l'analyse des résultats de la recherche tels que présentés dans le livre de Gauthier &

² Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, Ill.: Rand McNally.

³ Lemaine, G., Lemaine, J.M. (1969). *Psychologie sociale et expérimentation*. Paris : Mouton-Bordas.

⁴ Cours à option : choix obligé d'un cours à suivre parmi un ensemble déterminé de cours.

⁵ Un (1) crédit de cours universitaire, au Québec, correspond à 45 heures de travail demandé aux étudiants. Un cours de trois crédits par trimestre correspond donc à 135 heures de travail exigées des étudiants sur 15 semaines. Pour les cours théoriques, ces heures se répartissent habituellement en 45 heures de présence en classe avec le professeur (15 semaines de trois heures) et 90 heures de travaux ou de lectures. Un cours de 2 crédits théoriques et 1 crédit pratique correspond à 30 heures de présence en classe, 30 heures de présence en laboratoire et 75 heures de travaux ou de lecture à domicile ou en bibliothèque.

⁶ Les notes rédigées pour ce cours seront publiées ensuite dans : Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Paris – Bruxelles : De Boeck & Larcier.

coll.⁷ (1997). Dans le cas du cours de 3 crédits, les heures de cours se répartissent, dans les faits, en 30 heures d'exposés et 30 heures de travaux pratiques supervisés. Durant ces heures de travail pratique, les étudiants doivent réaliser la planification d'une mini recherche; la plupart du temps ils choisissent de mettre au point un dispositif didactique ou un modèle d'intervention auprès d'élèves difficiles.

Devant le peu de succès qu'obtient ce cours la première fois où il est dispensé, une concertation est organisée avec les professeurs de didactique. On convient que les 30 heures de travaux pratiques pourront avoir une double utilité académique : l'objet des travaux pratiques (développement d'un dispositif ou d'une intervention) pourra répondre à l'une des exigences d'un cours de didactique. La partie méthodologique, la démarche du développement de l'objet, sera évaluée comme partie constituante de l'évaluation du cours de recherche et la partie qualité didactique de l'objet développé sera évaluée comme partie du cours de didactique. De plus, les professeurs de didactique qui participent à cette concertation acceptent d'agir comme conseiller sur le contenu des projets de travaux pratiques. Il est aussi entendu que les étudiants peuvent présenter la production issue de ces travaux pratiques au colloque de fin d'études. Les travaux pratiques se réalisent en équipe de 3 à 5 étudiants ayant le même projet et contraints de collaborer, non seulement pour se partager la tâche à réaliser dans un laps de temps assez court, mais aussi pour effectuer entre eux les essais et les contre-essais indispensables à la validation du produit.

La formule de ce cours a été évaluée et cette évaluation a fait l'objet d'une communication⁸ dont nous reprenons ci-dessous l'interprétation et les conclusions.

« La formation à la recherche, même quand elle essaye de s'approcher des préoccupations didactiques des étudiants en formation initiale à l'enseignement, reste comme un corps étranger dans le curriculum. Même lorsque les étudiants apprécient le cours et l'enseignant, ils n'en voient pas la pertinence. Cette appréciation est globale et schizoïde : ils font bien leur tâche pour le cours, ont des revendications en fonction de la réussite de cette tâche, mais ne voient pas les finalités pédagogiques associées à cette tâche. De plus, lorsqu'ils passent par leur dernier stage, la perception de cette pertinence est encore réduite face à l'investissement qu'ils accordent à leur formation professionnelle comme enseignant et non pas comme enseignant-chercheur. »

« Quelles que soient les attentes institutionnelles classiques et celles du Ministère quant à la contribution d'une formation à la recherche dans la formation initiale des enseignants, il semble que, dans l'état actuel des modes de formation des maîtres, la recherche pédagogique reste une activité perçue comme relevant d'une autre profession. Une analyse de contenu des cours de cette formation initiale montrerait sans doute qu'une des raisons de cette perception tient au fait que les

⁷ Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Presses de l'Université Laval.

⁸ Van der Maren, J.M. (2000). Vendre une formation à la recherche à des futurs professionnels. Dans « *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* » CD Rom du colloque international des sciences de l'éducation organisé les 2,3,4 novembre 2000 à l'Université de Toulouse-le-Mirail par l'AECSE.

cours de didactiques et de psychopédagogie présentent souvent des concepts et des théories sans montrer comment ils ont été construits ou comment ils s'appuient sur des recherches empiriques, mais peuvent aussi être contestés par elle. Autrement dit, nous pensons que si la présentation des contenus didactiques et psychopédagogiques ne montre pas leur dépendance de l'activité de recherche, les futurs praticiens ne pourront pas en voir l'importance et l'intérêt. Mais aussi, nous nous demandons si l'insertion de la formation à la recherche dans les programmes de formation ne serait pas bâtie sur une idée à laquelle n'adhère qu'un très petit nombre d'étudiants (sans doute les futurs formateurs et chercheurs). En conséquence, elle ne pourrait n'être qu'une illusion d'universitaires inadéquate pour la formation de la grande majorité des futurs enseignants. Ce qui poserait un problème éthique. »

Il faut ajouter que la collaboration avec les didacticiens n'a pas duré, cela pour diverses raisons. En conséquence, ce cours fut de plus en plus perçu par les étudiants comme un cheveu sur la soupe. Pourtant, à partir des commentaires reçus par des étudiants à diverses occasions, leur réponse à la question de la pertinence d'un cours sur la recherche est claire. Une formation à la recherche les intéresse à trois conditions : 1°, que cette recherche les aide à se former un esprit critique, à mieux voir la portée et les fondements des cours de leur formation; 2°, qu'elle soit présentée à la manière d'une enquête avec témoignage et contre témoignage; et 3°, lorsqu'il s'agit de recherche appliquée, qu'elle puisse constituer une part de leur préparation au métier, réutilisable dans leur stage.

Ces considérations nous ont conduits à remettre en question le cours tel que conçu et situé dans le cheminement des étudiants. En effet, si l'on considère l'ampleur de la formation qui doit être donnée pour former les maîtres à la complexité de leur tâche, quelle est notre responsabilité lorsqu'on constate que le cours, tel qu'il est, ne les intéresse pas et ne semble pas pouvoir être réinvesti dans leur pratique? On peut rêver de voir les enseignants devenir des chercheurs et de vouloir les former comme tels, mais si la réalité n'est pas celle-là, n'est-il pas irresponsable de persévérer et de sacrifier des heures et de l'énergie inutilement?

Troisième version : une formation d'étudiants à la compréhension critique des recherches

Après avoir demandé à quelques reprises que ce cours, si on le maintenait au programme de formation des enseignants, change de place dans le programme et vise d'autres compétences que celle de la formation illusoire des enseignants au rôle de chercheur, la direction du programme a accepté nos demandes en 2006 pour une application en 2007-2008. En effet, outre le fait que les enseignants se posaient de plus en plus la question de la pertinence du cours tel qu'il était donné, les étudiants aussi, dans l'évaluation des programmes, ont formulé des objections à la formule en cours et des souhaits qui rejoignaient en partie l'avis des enseignants. Un changement à la direction des programmes a aussi facilité le virage qui a été pris, d'abord quant à l'orientation du cours, ensuite quant à sa place dans le programme.

Plutôt que de vouloir former des enseignants-chercheurs, ou même des enseignants utilisateurs critiques de la recherche, la visée du cours est devenue de former des étudiants critiques de la recherche, critiques des connaissances publiées.

En effet, lorsqu'on adopte une perspective d'ergonomie pédagogique, on constate que, tant qu'ils sont étudiants, leurs investissements se font essentiellement en fonction de leur travail d'étudiant. Tant qu'ils sont étudiants, leur travail c'est de réussir leurs études. On a beau tenter de les projeter dans leur future profession d'enseignants, c'est en tant qu'étudiants, avec la perspective de la réussite des cours et de l'obtention du diplôme, et pas plus pour la plupart d'entre eux, qu'ils analysent l'apport de cours, les jugent et acceptent, ou non, d'y investir leur temps et leur énergie. C'est donc en fonction de leurs besoins en tant qu'étudiants astreints à un travail étudiant, tels qu'ils le sont actuellement, qu'on peut les conduire le plus efficacement dans des apprentissages dont la finalité et l'utilité ne leur sont pas évidentes quand on les situe dans le futur, c'est-à-dire pour eux dans un autre travail, même s'il s'agit de profession anticipée. Dès lors, en changeant la perspective, la nécessité de donner la formation à la recherche en fin de formation, tout près de l'accession à la profession, ne tient plus et le changement de position dans le cheminement du programme devient possible et même légitime. En effet, si c'est pour former des étudiants à la critique des connaissances publiées, il devient pertinent de le faire dès le début de leur formation afin qu'ils puissent en bénéficier toute la durée de leur formation. Enfin, nous avons postulé que, si les habiletés à l'utilisation critique de la recherche acquises dans ce cours deviennent utiles et pertinentes, aux yeux des étudiants, pour la réussite de leurs études tout au long de leurs quatre années de formation, ils auront probablement tendance à y recourir ultérieurement dans l'exercice de leur profession d'enseignant.

Passer d'une orientation à une autre en déplaçant le cours fut donc la décision. Reste qu'ensuite, il faut la mettre en acte en dispensant un enseignement des méthodes de recherche qui correspond à cette orientation, ce qui n'est pas évident pour des professeurs qui organisaient leur enseignement dans le reflet de leurs activités de recherche. Faire de la recherche et utiliser la recherche en fonction d'une pratique d'enseignement aux ordres primaires ou secondaires sont deux métiers différents, malheureusement hiérarchisés dans le milieu universitaire. Il y a même une différence de métier, entre autres de liberté dans le contenu et dans les formes, entre enseigner à l'université et enseigner au primaire ou au secondaire, et la recherche pertinente pour un enseignant universitaire ne l'est pas nécessairement pour les autres.

Comment changer la perspective dans l'organisation du contenu du cours ? Il ne fut pas évident à tous les enseignants qu'ils pouvaient former les étudiants à l'utilisation critique des résultats de la recherche sans leur enseigner comment faire de la recherche. Pourtant, ils ont accepté assez facilement qu'ils puissent conduire une voiture sans savoir comment la construire. Il ne faut pas savoir construire pour savoir comment utiliser. La question devient : quelles connaissances faire acquérir aux étudiants actuels pour qu'ils puissent, dans leurs études, utiliser de manière critique et intelligente les énoncés et les résultats de la recherche ? Par exemple, il est plus que probable qu'il ne soit pas nécessaire de leur apprendre à calculer un chi-carré, alors qu'il leur sera utile de comprendre ce que signifie la valeur obtenue d'un chi-carré quand on prend une décision statistique. On peut pouvoir estimer la valeur relative d'un résultat sans avoir à maîtriser

les techniques qui permettent de l'obtenir. Par exemple, lorsque l'on souhaite acheter une voiture, il suffit de lire quelques revues spécialisées, quelques guides d'achat, pour pouvoir, après avoir compris ce que signifient les différents critères d'évaluation utilisés, comparer les différents modèles avec nos besoins et effectuer un choix rationnel. Pas besoin d'être ingénieur mécanicien pour ce faire, peut-être même surtout pas, car l'ingénieur risque de se laisser séduire par des prouesses technologiques très innovantes alors qu'elles ne sont pas encore fiables. Il en est de même en recherche. À plus d'une reprise, j'ai été étonné de voir la naïveté avec laquelle certains réputés grands chercheurs s'emballaient pour des conclusions de recherche conceptuellement très brillantes alors qu'elles n'avaient aucun fondement empirique!

Plus concrètement, cette dernière version du cours est articulée autour de deux activités : une analyse critique guidée de deux articles et une recherche documentaire aboutissant à un rapport. Après une introduction générale sur ce qui peut être considéré comme scientifique ou non, l'analyse guidée des articles est accompagnée d'exposés sur les différents segments d'un article de revue scientifique en éducation : 1°, la problématique et l'état de la question, 2°, la recherche documentaire, 3°, la méthodologie, 4°, l'analyse et l'interprétation des données qualitatives, 5°, l'analyse et l'interprétation des données quantitatives, 6°, la présentation des rapports de recherche. À chaque étape, les deux articles sont confrontés aux significations que l'on peut en tirer, à ce qui manque dans le rapport pour que l'on puisse l'interpréter, à la signification de ce qui s'y trouve et devrait s'y trouver pour qu'on en comprenne quelque chose. L'analyse des articles se fait donc en alternance avec la considération des critères de validité de chacune des étapes et des possibilités d'interprétation. Quatre séances de cours sont aussi consacrées à la recherche documentaire : les services offerts par les bibliothèques, où et comment repérer des articles et des ouvrages scientifiques, comment les lire, comment réaliser une synthèse critique et la présenter par écrit et oralement. Ces présentations se font en collaboration avec le personnel des bibliothèques et alternent avec des périodes consacrées à la réalisation d'un travail pratique sur un thème choisi par les étudiants répartis en équipe.

Cette nouvelle orientation de la formation est trop récente pour que l'on puisse en faire une évaluation. Les échos provenant des enseignants et des étudiants sont favorables. Est-ce parce qu'il s'agit d'une nouveauté en plus d'une réponse à une demande des étudiants et, qu'en conséquence, tous ont été motivés? Est-ce parce que ce type de formation à la recherche répond mieux aux besoins des étudiants, à leurs intérêts et à leurs possibilités d'investissement? Il est trop tôt pour esquisser une réponse à ces questions.

Mais quelle serait la place de la recherche et des connaissances scientifiques dans la formation professionnelle en éducation?

Préalablement à la poursuite de cette discussion, une question doit être abordée : peut-on dans une formation professionnelle universitaire présenter des connaissances scientifiques sans, à chaque fois, les présenter à partir de leur élaboration par le processus de recherche ? La direction scientifique de la revue m'a fait remarquer qu'un des experts qui ont examiné ce texte avant publication fait valoir que la place de la recherche dans la formation professionnelle des

enseignants ne peut se limiter à un cours qui lui est spécialement consacré. En effet, pour cet expert, la recherche est censée être présente dans les enseignements de tout universitaire qui devrait, par fonction, faire le lien entre les savoirs qu'il enseigne et leur construction par la recherche. Cette question fera sans doute encore longtemps l'objet de longs débats par rapport auxquels l'expérience m'a conduit à une position de compromis réaliste. En effet, les enseignants universitaires en formation professionnelle ont très peu de temps, même dans une formation de 4 années et 120 crédits de cours, pour aborder tout ce qu'ils devraient aborder, que ce soit dans la formation des maîtres ou dans la formation des gestionnaires. Si pour chaque problème examiné, l'ensemble des savoirs scientifiques pertinents et mobilisables devait faire l'objet d'une discussion épistémologique, les étudiants sortiraient de ces cours avec une formation professionnelle très lacunaire. De plus, ces discussions épistémologiques et méthodologiques ne les intéressent pas, car c'est l'efficacité pratique des savoirs scientifiques qui les préoccupe; en conséquences, la majorité des étudiants méprise ces enseignements. Nous avons connu deux cas d'enseignants, en didactiques des mathématiques, qui avaient adopté cette conception de la formation par la construction des savoirs scientifiques. La perception des étudiants était catastrophique : du mépris à l'égard des enseignants, jugés incompréhensibles et centrés sur leurs propres problèmes, et le rejet de ces cours accompagné de démarches en vue de leur retrait du programme!

Par ailleurs, je pense, et les travaux en psychologie du travail y apportent de lourds arguments, que la logique (ou la démarche) de la constitution des connaissances professionnelles n'est pas la même que la logique de la construction des connaissances scientifiques⁹. Dès lors, quelles raisons valables aurions-nous de nous attarder à la construction des connaissances scientifiques alors que les praticiens sont confrontés à la constitution et à l'utilisation réfléchie des connaissances professionnelles? Les travaux sur les modèles de l'enseignement universitaire indiquent aussi qu'il y a plusieurs conceptions de l'Université et de ses fonctions. La persistance d'un modèle de l'université classique dans des institutions où plus de 60 % des étudiants fréquentent des programmes professionnels n'est pas sans poser des problèmes, surtout à une époque de concurrence entre les institutions dont les subventions sont liées au nombre d'étudiants inscrits.

De plus, nous devons noter que dans le domaine de l'éducation, beaucoup d'énoncés scientifiquement valides n'ont aucune efficacité alors que de nombreux énoncés sans aucune validité scientifique ont, non seulement beaucoup de succès, mais aussi une importante efficacité. Nicholas Rescher¹⁰, épistémologue britannique, insiste sur l'exigence de la double cohérence : la cohérence du système des idées pures (théoriques) ne doit pas être privilégiée au détriment de la cohérence des idées brutes (les énoncés de terrain). Or, les énoncés de terrain sont issus de nombreux compromis entre les conceptions savantes, les systèmes de valeur des acteurs, les injonctions politiques qui encadrent l'action et, mais la liste n'est pas complète, les contraintes administratives et financières! Nous y reviendrons plus loin : les énoncés scientifiques ne sont efficaces dans la pratique que s'ils tiennent compte, en plus du contexte de l'action, de l'éthique, de l'esthétique et de la rhétorique propres à l'ensemble des partenaires impliqués dans

⁹ Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Paris : De Boeck Université, p.20-23)

¹⁰ Voir la présentation qu'en fait Malherbe, J.-F. 1981. *Épistémologies anglo-saxonnes*. Paris : PUF, p. 172-186.

l'éducation. Ceci explique à la fois l'inefficacité de nombreux énoncés théoriques (scientifiquement fondés) et l'exigence de Rescher dans les domaines d'application comme l'éducation : le scientifique ne peut se contenter de déclarer exceptionnel le fait qui infirme sa théorie, il doit reprendre sa théorie afin de la rendre compatible avec l'ensemble des faits, y compris leur contexte, dont elle prétend rendre compte!

Cela conduit à examiner les nombreux sens et les différentes pratiques qui peuvent être liées à la notion de réflexivité. Pour certains auteurs et formateurs d'enseignants, la réflexivité renvoie à la confrontation, en miroir, des pratiques avec la connaissance scientifique en vue du changement ou de l'amélioration des pratiques jugées conservatrices par plus d'un chercheur universitaire. Pour d'autres, surtout parmi les responsables et les superviseurs de stage, la réflexion doit être ce rapport interrogatif entre l'action exécutée, l'action telle qu'elle avait été prescrite ou planifiée, l'interprétation des possibilités d'action dans le contexte de sa réalisation. Voilà deux formes de réflexion tout à fait différentes.

Pour clore cette rapide discussion, on peut joindre, à la voix de Rescher, la voix de Cronbach¹¹, qui disait que « la seule chose que la psychologie scientifique peut se permettre de faire, c'est de comprendre localement certaines situations et non pas de formaliser des lois, mais de réfléchir sur ce qui s'est passé ». Dès lors, n'est-on forcé de considérer que, bien qu'intéressant en-soi, l'examen des modes de construction scientifique de la connaissance ne doit peut-être pas avoir une place importante ni transversale dans les formations professionnelles universitaires?

Reste qu'à partir de ce voyage que nous avons relaté dans l'évolution du cours de formation à la recherche dans la formation des enseignants à l'Université de Montréal, se pose encore plus pratique la question de la place de ce contenu dans la formation des professionnels de l'éducation, qu'ils soient enseignants ou directeurs d'établissement. La formation de ces professionnels requiert, selon nous, des acquisitions selon trois dimensions : des connaissances, des habiletés, ainsi qu'un ensemble de sensibilités et d'attitudes.

Brièvement, les connaissances nécessaires sont de trois ordres. Il y a d'abord les connaissances que nous appelons *fondamentales*, dont l'importance est souvent sous-estimée : ces connaissances portent sur les fondements idéologiques et sociopolitiques des modèles éducatifs et des modèles de gestion. Ensuite, les connaissances *institutionnelles* transmettent les politiques, les normes et les procédures de l'établissement et de la commission scolaire; c'est la culture institutionnelle. Enfin, Les connaissances *scientifiques* comportent les théories et les résultats valides des recherches scientifiques utilisables comme références scientifiquement éprouvées pour analyser les situations et les pratiques éducatives et administratives, pour choisir et planifier les procédures adéquates, pour analyser, comprendre et critiquer les politiques imposées, pour argumenter et expliquer les décisions. Il s'agit de former les professionnels à trouver l'information, à interpréter la part des résultats de la recherche scientifiquement fondée, et ainsi leur fournir un soutien pour s'engager dans de nouvelles activités ou pour résister aux prescriptions, aux injonctions et aux critiques, qu'elles proviennent de la hiérarchie, des médias et des parents, qui ne sont pas fondées sur des

¹¹ Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American psychologist*, 30, p. 116-127.

faits attestés (Conseil supérieure de l'Éducation, 2006¹²).

Les habiletés auxquelles les professionnels de l'éducation doivent être formés couvrent quatre domaines. À l'issue de leur formation, ils devraient maîtriser les habiletés suivantes : 1°, *analyser et évaluer* avec nuances les situations éducatives sous juridiction; 2°, *décider et mettre en œuvre* les interventions éducatives et administratives pertinentes, avec les compromis nécessaires aux situations complexes; 3°, *modifier ou changer* les procédures éducatives et administratives afin de les rendre pertinentes et efficaces; 4°, *expliquer* les décisions et les projets d'action avec précision, concision et clarté. Il est aussi attendu que la mise en œuvre de ces habiletés se fasse en référence aux connaissances fondamentales, institutionnelles et scientifiques évoquées au paragraphe précédent.

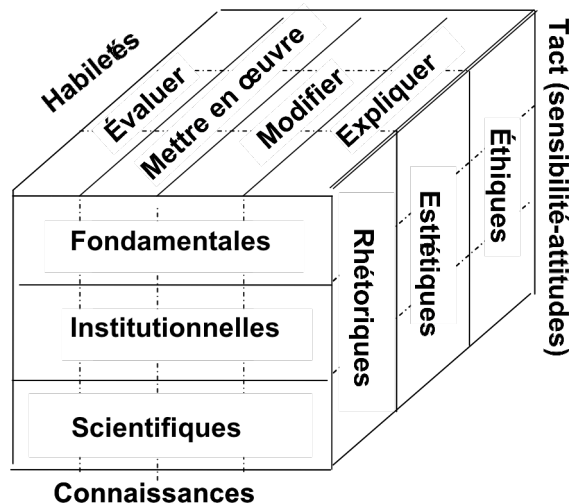
Enfin, le tact professionnel fait de sensibilités et d'attitudes, ou connaissances pratiques sur les manières d'écouter et de faire que les professionnels devraient pouvoir manifester, couvrent trois dimensions. Elles sont relatives 1°, à *l'éthique* de l'action et de la gestion éducatives, c'est-à-dire les conceptions du rôle et les valeurs en fonction desquelles les personnes acceptent de collaborer à l'œuvre commune; 2°, à *l'esthétique* de l'action et de la gestion éducatives ou aux règles de l'art de la profession qui doivent être respectées pour que les interventions soient perçues comme contribuant à l'œuvre commune; 3°, à la *rhétorique* de l'action et de la gestion éducatives, c'est-à-dire que doivent être prises en compte les formes d'expression (argumentation) et d'intervention, acceptables par les partenaires et qui contribuent à la structuration et au développement de l'œuvre commune.

Ce tact professionnel, lorsqu'il mobilise les connaissances et les habiletés, manifeste la participation à ce que nous appelons un paradigme professionnel, en analogie au paradigme scientifique tel que défini par De Bruyne, Hermann et Schoutheete¹³ (1971). En effet, l'éthique de l'action professionnelle correspond assez bien aux conceptions épistémologiques dans le domaine de la recherche scientifique. L'esthétique recouvre à la fois les règles de l'art et les normes du métier, soit ce que De Bruyne et col. nomment la syntaxe en recherche, ainsi que les gestes et les outils de la profession, ce qui correspond chez ces auteurs aux instruments de la recherche. Enfin, la rhétorique professionnelle, soit les mots et les manières d'exprimer le métier me semblent parallèles à la sémantique. Pour De Bruyne et ses collaborateurs, c'est le partage, par une communauté de chercheurs, de ces quatre éléments, l'épistémologie, la syntaxe, l'instrumentation et la sémantique d'un domaine de recherche, qui constitue et permet d'identifier un paradigme. Nous pensons qu'il y a, dans le domaine professionnel, un parallélisme évident avec le partage, par un groupe de professionnel d'une référence commune quant à l'éthique, l'esthétique et la rhétorique du métier.

¹² Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Gouvernement du Québec, mars 2006.

¹³ De Bruyne, P., Herman, J., de Schoutheete, M., (1971) *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : PUF.

L'intégration des connaissances, des habiletés et des dimensions du tact peut être modélisée sous la forme d'un cube comme ci-dessous.



Qu'en est-il de ces connaissances scientifiques ?

Cela étant, on trouvera ces connaissances scientifiques dans le corpus des écrits scientifiques sur, pour et en éducation, réalisées en éducation et dans les disciplines contributives prenant les phénomènes éducatifs comme objets d'études. Mais il y a quelques conditions pour que ces connaissances intéressent les futurs et les actuels professionnels : il faut que la partie des écrits scientifiques pertinente à leur action soit accessible, présentée, analysée, appliquée devant eux. Comme les étudiants n'en voient immédiatement pas la pertinence, la valeur, la signification et l'utilité des résultats de la recherche scientifique, celles-ci doivent leur être montrées. En effet, contrairement à ce que pensent certains chercheurs, la signification professionnelle de la connaissance scientifique ne va pas de soi. Il faut donc parfois rendre accessible le langage de certaines publications au format ésotérique, leur présenter le contexte et le cadre théorique de la recherche, analyser la validité des résultats autant que la possibilité d'en transférer les conclusions à différents problèmes et milieux de pratique et leur montrer comment les résultats ou les conclusions de la recherche peuvent avoir un impact ou une application sur la pratique professionnelle. Cela veut dire, du même coup, que si les futurs professionnels de l'éducation ne doivent pas être formés à la recherche, puisqu'ils ne seront pas des chercheurs, on peut leur apprendre les éléments critiques qui permettent d'évaluer la valeur et l'impact des recherches.

De plus, l'acquisition des connaissances scientifiques par les futurs enseignants et directions d'établissement exige, selon moi, deux conditions.

D'abord, il importe de présenter les connaissances comme des réponses possibles à des questions posées par la pratique, questions servant de thèmes organisateurs pour la présentation

de la recherche. Il s'agit donc de ne pas présenter les résultats de la recherche comme des ensembles de concepts organisés en des discours cohérents, c'est-à-dire d'un point de vue théorique. Il faut partir des résultats de la recherche en tant qu'ils répondent aux questions de la pratique (des réponses pertinentes et situées), qu'ils composent un tableau qui ne réduit pas la complexité des situations (respect des exigences de la réalité) et qu'ils questionnent encore plus qu'ils n'apportent de solutions (rupture, suspension des routines). Il s'agit bien de présenter les résultats de la recherche et les concepts comme dans une enquête policière où la découverte d'un indice pose de nouvelles questions; c'est le paradoxe de l'information incertaine. Ayant utilisé cette stratégie dans un cours sur la psychologie des adolescents en exploitant le livre de Lehalle¹⁴ (1985), je sais que cela fonctionne très bien : les étudiants accrochent !

Ensuite, la présentation des connaissances scientifiques doit être connectée au développement des habiletés : en faire des capsules sciences. Mais pour cela, les étudiants doivent être accompagnés d'un personnage double, de type consultant savant. D'une part, il devrait maîtriser assez bien les connaissances du domaine pour pouvoir repérer les éléments théoriques et les résultats de recherche pertinents à une situation de pratique problématique. D'autre part, il devrait connaître assez les situations concrètes pour pouvoir les décomposer, les analyser, concevoir des solutions applicables à partir des énoncés théoriques et des résultats de la recherche. En conclusion, même si la formation utilise des formules comme les séminaires d'études de cas, d'études de problèmes éducatifs et de gestion, un format d'apprentissage par problème, ce n'est pas n'importe quel enseignant avec n'importe quelle expérience qui peut réussir ce type de formation. Peut-être que les facultés et les départements ne sont pas assez attentifs à cette question en confiant ce type de cours à de grands chercheurs sans expérience du métier ou à des professionnels sans connaissance suffisante du corpus scientifique!

Pour terminer, il faut rappeler qu'il ne s'agit pas, dans ces formations, d'apprendre aux futurs enseignants et directions d'établissement à faire de la recherche. Il faut leur apprendre à reconnaître, à identifier les productions valides de la recherche scientifique, à les utiliser avec prudence (pas d'application sans réflexion), en respectant leur caractère d'énoncés hypothétiques (provisaires, relatifs, conditionnels et conjecturaux) dans de situations de pratique complexe. Il faut aussi le faire en prenant une perspective existentielle, reconnaissant les limites inéluctables de la vie, de la connaissance et leurs contradictions, de même qu'en gardant un sain opportunisme : faire bien avec les moyens dont on dispose dans le contexte et sous les contraintes où l'on se trouve!

12 février 2008.

¹⁴ Lehalle, H. (1985). *Psychologie des adolescents*. Paris : PUF, coll. Le psychologue.