

Colloque pédagogique
Quand la recherche se réfléchit dans nos pratiques de formation

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
3 et 4 février 2005

Chercher et former: qu'est la pratique devenue?

Yves Lenoir, D. sociologie
Professeur titulaire
Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative
Membre du CRIE-CRIFPE
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Que Rutebeuf, ce grand trouvère du 13^e siècle, me pardonne d'avoir pastiché sa *Complainte*:

*Que sont mes amis devenues
Que j'avais de si près tenu
Et tant aimés?
Je crois qu'ils sont trop clairsemés
[...]
Je crois le vent les m'a ôtés.
L'amour est morte*

Qu'est la pratique devenue... que j'avais de si près tenue tant en recherche qu'en formation puisque j'ai été pendant plus d'un quart de siècle enseignant au primaire et au secondaire, agent de développement pédagogique au ministère de l'Éducation du Québec ou encore conseiller pédagogique? Lorsque la professeure Desjardins m'a sollicité pour cette conférence introductive à ce colloque pédagogique qui débute, cet extrait de Rutebeuf, que chantait si bien Léo Ferré, m'est revenu en mémoire et il m'a semblé qu'il pouvait assez bien annoncer ce que sera mon propos.

Quel titre suggestif pour ce colloque: la recherche qui se réfléchit dans les pratiques de formation... Voilà donc la recherche qui, d'une part, se mire, se contemple dans le lac de la pratique et qui, d'autre part, s'examine, se scrute, s'observe à la lumière de ces pratiques. C'est dire, si l'on entend bien le double sens du verbe réfléchir, que la recherche a un impact sur les pratiques de formation et que celles-ci influencent par là même les processus de recherche. Il s'agit donc d'un couple bien inséparable.

Voyons voir de plus près. Je rappellerai tout d'abord, si besoin est, que si recherche et pratique forme un couple inséparable et si l'on y ajoute pour faire un trio la formation, trio qui constitue la thématique de notre doctorat en éducation, cela ne semble pas avoir toujours été si évident que cela. Commençons par noircir le tableau...

Aux États-Unis, le rapport du Holmes Group de 1990 signalait que la recherche universitaire «a créé un tel gouffre entre les chercheurs et les praticiens qu'elle les estropie tous les deux» (p. 57). Torbert (1981, *in* Gélinas et Pilon, 1994) se demandait au début des années 1980 pourquoi la recherche en éducation a-t-elle été si non éducative, du fait que ses retombées sont si faibles au niveau de l'intervention éducative, et Kaestle (1993) affirmait quelque dix années plus tard que la recherche en éducation souffre d'une réputation effroyable. Gélinas et Pilon (1994) rappellent que «Glasser, Abelson et Garrison (1983) ont recensé et analysé plus de deux mille publications qui traitent du fossé entre la recherche et la pratique» et ils mentionnent que «plusieurs auteurs soulignent les limites, voire l'échec, de la recherche scientifique, tant fondamentale qu'appliquée, pour changer une situation particulière dans le milieu de la pratique» (p. 76).

Bref, au-delà des visions catastrophiques, selon nombre de chercheurs qui se penchent sous divers angles d'approche sur les pratiques professionnelles, les modèles de recherche prédominants, sans nier leurs mérites respectifs en fonction de leurs finalités respectives, ne peuvent répondre adéquatement aux questions qu'un tel objet, l'intervention éducative, qu'il s'agisse de pratiques d'enseignement ou de pratiques de formation à l'enseigne-

ment, pose chaque jour avec plus d'acuité. Si Crahay (1989) a bien mis en évidence, en reprenant les travaux de Cuban (1984) et de Gage (1986), l'impuissance des interventions habituelles à modifier la pratique des enseignants et s'il constatait, pour l'Europe francophone s'entend, que l'on enseignait toujours en 1990 fondamentalement comme au 18^e siècle, Doyle (1986), pour sa part, «défend l'idée que les problèmes persistants de productivité, de méthode et de théorie sont imputables aux postulats qui ont inspiré les recherches du passé (p. 436).

Sans nier l'importance d'un tel facteur, il ne peut à lui seul expliquer les carences dont souffriraient la recherche en éducation, la pratique enseignante et les liens entre recherche, formation et pratique. Pour ma part, plusieurs autres facteurs, internes et externes, relevant tant du milieu de la recherche, du milieu de la formation et du milieu de la pratique doivent être pris en considération. Citons en vrac le poids de la tradition, la résistance au changement, les croyances culturelles, la prédominance des processus de transmission sur les processus de production du savoir, la liberté de choix des enseignants, la structure organisationnelle (aménagement spatial, aménagement temporel, modes évaluatifs, ampleur et découpage des contenus, etc.), le poids du modelage dans les processus de formation, la faiblesse des accompagnements dans la pratique, les modèles de formation, les difficultés du partenariat, le rapport au temps toujours problématique, l'existence d'un rapport au pouvoir souvent occulté mais bien présent, les ressources humaines et financières disponibles, etc., etc. Et n'oublions pas non plus l'absence grave de lecture et, bien entendu, de lecture d'ouvrages en éducation.

Face à ces constats, il existe plusieurs pistes aujourd'hui activées pour lier recherche et pratiques de formation à la pratique. C'est ce que les différentes interventions des deux prochaines journées du colloque vont mettre en exergue. Pour que la recherche puisse se réfléchir (dans les deux sens du terme dont il a déjà été question) dans les pratiques enseignantes de formation, il importe de revenir quelque peu tout d'abord sur le premier terme, celui de recherche.

Je commencerai par une petite anecdote. Lorsque je rédigeais ma thèse de doctorat, j'avais eu la bonne idée – du moins c'est ce que je croyais – de parler d'un modèle d'intervention éducative que j'avais qualifié de “pédagogie de la recherche”. Mon directeur de thèse à Paris 7, Pierre Ansart, lorsqu'il a lu les trois premiers chapitres de cette thèse, au-delà des louanges qu'il me transmettait, me faisait une petite remarque insidieuse: «Vous parlez de pédagogie de la recherche, m'écrivait-il, mais plus précisément, de quoi parlez-vous? Moi qui suis très souvent au Québec [il enseignait pendant plusieurs mois chaque année à l'UQAM], je n'entends que le mot “recherche” dans la bouche de mes étudiants. J'aimerais que vous soyez un peu plus explicite et que vous me précisiez ce que vous entendez par “pédagogie de la recherche”. La prudence m'a conduit à faire une recherche dans ma thèse pour supprimer cette expression et pour lui en substituer une autre, la pédagogie interactive qui renvoie à la notion interstructuration cognitive.

En rédigeant avec Sabine Vanhulle, à l'époque stagiaire postdoctorale auprès de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, aujourd'hui professeure à l'Université de Liège et à partir du premier mars prochain professeure à l'Université de Genève, un livre qui devrait paraître un jour prochain – du moins nous l'espérons – aux Presses de l'Université Laval sur l'état de la recherche sur la formation à l'enseignement entre 1980 et 2000, il nous a fallu clarifier ce que le mot “recherche” en éducation signifiait d'un point de vue scientifique. Après avoir dépouillé une bonne centaine d'articles et de livres sur la question dans le champ de l'éducation, nous en sommes arrivés à ceci.

Premièrement, il faut distinguer entre chercher et rechercher. Je peux chercher mon auto dans le stationnement, la sortie dans un grand magasin, mes clefs dans la maison ou dans mon sac, mon ami dans une foule. Chercher, de *circare* en latin, c'est rendre circulaire, c'est parcourir en décrivant un cercle. Le mot “rechercher”, quant à lui, par son préfixe “re” met en évidence deux dimensions fondamentales qui doivent accompagner une investigation systématique: le travail de réflexion et l'effort d'investissement que requiert une recherche.

Deuxièmement, il faut distinguer du point de vue scientifique, ainsi que Beillerot (1991) l'a clairement montré, entre "être en recherche" et "faire de la recherche". Être en recherche, nous précise Beillerot, c'est réfléchir à des problèmes, à des difficultés rencontrées; c'est s'efforcer de découvrir des réponses aux questions que l'on se pose. Il s'agit là d'un travail réflexif sur les activités de sa vie personnelle, sociale, familiale ou professionnelle, bref, sur ses pratiques, sur son expérience. On reconnaît aujourd'hui, par ailleurs, que le processus réflexif est un moyen de formation à privilégier. À cet égard précisément, Richardson (1991), citant House, Mathison et McTaggart (1989), identifie trois types d'inférences auxquelles les enseignantes et les enseignants font éventuellement appel: «(a) le chercheur tire des inférences d'une étude évaluative et s'attend à ce que le praticien y recourant; (b) le praticien tire des inférences d'une étude évaluative mais modifie ces inférences en fonction du domaine particulier d'application; (c) le praticien tire des inférences à partir de son expérience personnelle et les applique dans un contexte donné» (p. 8). Richardson fait ressortir que la recherche en éducation a largement ignoré le troisième type d'inférence, celui-ci s'avérant pourtant le plus important dans un processus d'amélioration de la pratique professionnelle.

Mais soyons clair, ainsi que la toute récente thèse de sociologie de Valentina Gueorguieva (2004) le développe, thèse qui a pour titre *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*, l'agir humain repose avant tout sur le sens commun qui est à la fois connaissance pratique et connaissance intersubjective. Le sens commun n'a aucune prétention ni à la vérité ni à la généralisation, mais il s'inscrit dans un souci de connaissance immédiate «à partir de sa source qui peut être la raison (dans le rationalisme) ou bien l'expérience (dans l'empirisme)» (p. 4). Le sens commun s'inscrit dans l'action en cherchant des réponses appropriées et efficaces à des situations problématiques en tenant compte des opinions d'autrui. Bref, et je cite Gueorguieva, «à la différence de la connaissance scientifique (et philosophique) qui a comme idéal la vérité indubitable, le sens commun est la cognition de l'agir, un type de connaissance qui s'oriente vers

un autre idéal de vérité que le savoir théorique. Car le sens commun est par sa nature avant tout un savoir pratique, qui peut ensuite avoir une application dans le savoir scientifique et philosophique : il assure le fondement de la connaissance discursive» (p. 6). Bref, la logique de la recherche du praticien ne repose pas sur les mêmes paramètres que ceux qui animent la logique du chercheur, comme Catz (1986) ou Huberman et Gather Thurler (1991) l'ont déjà bien exposé: le praticien fonctionne dans le comment, non dans le pourquoi.

Troisièmement, faire de la recherche d'un point de vue scientifique repose sur d'autres bases, ainsi que le montre toujours aussi clairement Beillerot (1991): «Faire de la recherche "implique d'autres démarches, notamment celles qu'impose le verbe "faire": trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier"» (p. 19). Sous l'angle de son processus de production, il propose d'abord une définition minimale de la recherche, ce qu'on pourrait appeler la recherche "au premier degré". Une démarche de recherche implique trois conditions:

- «une production de connaissances nouvelles (critère n° 1);
- une démarche d'investigation rigoureuse (critère n° 2);
- une communication des résultats (critère n° 3)» (p. 19).

Beillerot reprend ainsi la définition de la science fournie par de Bruyne (1988) à la suite de bien d'autres: la science, «entendue au sens de recherche (*Forschung*) et non de savoir (*Wissenschaft*), [...] est un mode de production de connaissances dont la finalité première est d'explorer, de comprendre et d'expliquer "ce qui est". L'activité scientifique se distingue des autres modes de connaissance par l'acquisition d'un certain type de savoir (théorique) [critère n° 1] et par l'élaboration de certaines normes ou procédures d'investigation du réel (logique de la découverte), de validation des produits de la recherche (logique de la preuve) [critère n° 2] et de communication des résultats (logique de l'exposition) [critère n° 3]» (p. 11). Cette définition rejoint également, par exemple, celles données par Legendre et par Lefrançois:

- «Ensemble d'activités méthodiques, objectives, rigoureuses et vérifiables dont le but est de découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble apparemment aléatoire ou chaotique de données, en vue d'apporter une réponse inédite et explicite à un problème bien circonscrit ou de contribuer au développement d'un domaine de connaissances» (Legendre, 1993, p. 1068).
- «La recherche scientifique [...] se réfère à tout travail systématique et rigoureux conjuguant la méthodologie à une problématique d'étude. Elle est le lieu concret de confrontation entre les présuppositions théoriques et la réalité telle qu'appréhendée» (Lefrançois, 1992, p. 13).

Poursuivons. Beillerot (*Ibid.*), toujours en s'appuyant sur l'analyse de la documentation scientifique consultée, identifie l'existence d'une recherche au “second degré”. Celle-ci requiert l'introduction de trois nouveaux critères:

- l'introduction d'une dimension de critique et de réflexivité sur ses sources, ses méthodes, ses modes de travail (critère n° 4);
- une systématisation dans la collecte des données (critère n° 5);
- «la présence d'interprétations énoncées selon des théories reconnues et actuelles qui contribuent à permettre l'élaboration d'une problématique aussi bien que l'interprétation de données» (*Ibid.*, p. 19) (critère n° 6).

Ainsi, la recherche scientifique se caractérise comme un processus d'investigation qui se démarque d'autres processus de pensée. Au fond, ces trois derniers critères viennent qualifier le critère n° 2: le processus de recherche, en tant que démarche d'investigation rigoureuse, doit être critique, réflexif et répondre aux exigences des stratégies de vérification en usage; et la théorisation qui le soutient et qui en découle doit être en lien avec des théories reconnues. Toutefois, remarque Beillerot (*Ibid.*), toute recherche qui n'inclurait pas les trois premiers critères ne pourrait être reconnue comme une recherche scientifique.

Quatrièmement, sur le plan méthodologique, ainsi que Hilda Borko (2004) vient encore tout récemment de le rappeler en se référant à une prise de position de janvier 2003 de l'American Educational Research Association (AERA), il existe de nombreuses approches méthodologiques disponibles dans le champ de l'éducation et il importe de se rappeler que pour chaque recherche, ce ne sont pas les méthodes qui sont premières, mais bien la question de recherche, le cadre conceptuel et les objectifs opératoires. La méthode, en grec *meta*, "vers", et *hodos*, "le chemin" est le chemin à suivre pour parvenir à un but préalablement fixé (par la question de recherche). Mais ce chemin n'est pas déterminé *a priori*; il découle des choix problématiques, théoriques, mais aussi des postulats, des axiomes, des présuppositions – ce que le sociologue Alvin Gouldner (1971) appelle des *background assumptions* – qui animent au point de départ le chercheur. Ce point de départ est-il d'ordre ontologique et renvoie-t-il alors à un rapport au sujet? D'ordre épistémologique et renvoie-t-il alors à un rapport au savoir? D'ordre axiologique renvoie-t-il alors plutôt à un rapport à l'agir?

Et comme plusieurs publications sur la recherche récemment parues – par exemple, Johnson et Onwuegbuzie (2004), Shaffer et Serlin (2004), Tashakkori et Teddlie (1998, 2003) – viennent encore de le montrer tout récemment, cette multiplicité de voies potentielles sur le plan des procédures de recueil et d'analyse des données souligne l'inanité du débat entre quantitatif et qualitatif et du discours qui défend leur incompatibilité. Le recours à des pratiques de recherche qui marient les données qualitatives et quantitatives, les traitements qualitatifs et quantitatifs dans ce qu'on appelle à juste droit des méthodes mixtes, met en évidence la complémentarité enrichissante entre ces deux types de méthodes, utilisées selon des combinaisons séquentielles ou en parallèle. L'usage de méthodes mixtes me paraissent d'autant plus appropriées qu'il s'agit de la prise en compte des pratiques d'enseignement, pratiques enseignantes comme pratiques de formation.

Cinquièmement, il importe de distinguer entre méthode et méthodologie. Ces deux termes sont la plupart du temps utilisés comme des synonymes ou, tout au moins, comme

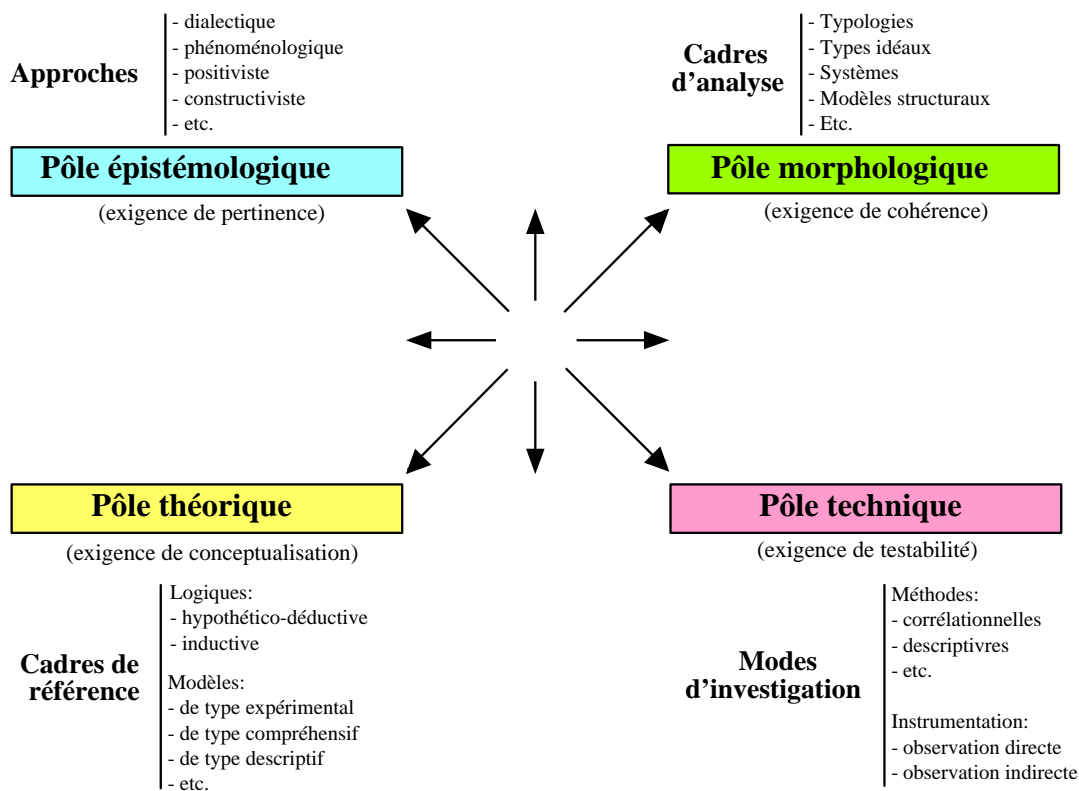
des équivalents. Or, si la production du savoir scientifique est sans nul doute un processus historique et social, aussi bien dans sa genèse que dans son organisation, sa spécificité tient à sa dynamique interne, c'est-à-dire à la nature de sa démarche ou à sa méthodologie générale. Pour De Bruyne (1988), De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974), ainsi que pour Ferréol et Deubel (1993), la méthodologie de la recherche «regroupe l'ensemble des idées directrices orientant l'investigation empirique. La connaissance est ainsi perçue soit comme un produit qu'il convient de tester ou de valider (logique de la preuve), soit comme un processus dont il importe de reconstituer la genèse (logique de la découverte)» (Ferréol et Deubel, 1993, p. 40). Toujours pour De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974), «on peut distinguer quatre pôles méthodologiques dans le champ de la pratique scientifique: épistémologique, théorique, morphologique, technique. Ils ne figurent pas des moments séparés de la recherche mais des aspects particuliers d'une même réalité de production de discours et de pratiques scientifiques» (p. 34).

La science en action – la recherche – peut dès lors être décrite comme «une activité méthodologique qui résulte de la tension dynamique entre ces quatre pôles orienteurs de la recherche [...]. Les quatre pôles ne figurent pas des moments séparés de la recherche, mais des aspects particuliers d'une même réalité de production scientifique; ils constituent un espace méthodologique à l'intérieur duquel diverses voies peuvent être suivies» (de Bruyne, 1988, p. 11-13). Ainsi que le précise de Bruyne (*Ibid.*), «en dehors de sa fonction générale de réflexion et de vigilance critique sur les modes de production et de validation des connaissances, le pôle épistémologique est garant, tout au long de la recherche, de l'objectivation, c'est-à-dire de l'élaboration de l'objet scientifique et de sa traduction dans un langage scientifique, ou de la rupture entre un état préscientifique et un état scientifique de la connaissance. Il pose l'objet de recherche comme une problématique qui stimule toute l'entreprise scientifique sous la double forme du questionnement et des exigences de résolution» (p. 12). Quant au pôle théorique, il «présente deux aspects indissociables, un aspect conceptuel d'explication du sens sur le plan sémantique et un aspect propositionnel de formulation cohérente sur le plan logique. Le processus de théo-

risation conduit à des hypothèses de travail qui sont des solutions théoriques apportées conjecturalement aux problèmes scientifiques posés et qui doivent être testables, susceptibles d'être soumises à l'épreuve de l'expérience» (*Ibid.*, p. 12). Ferréol et Deubel (1993) soulignent que le pôle théorique est le lieu de la formulation systématique des objets scientifiques: «L'exigence de conceptualisation se traduit, plus généralement, par la construction de modèles» (p. 40). Le troisième pôle, le pôle morphologique «articule les concepts, les théories et les modèles d'objet en des schémas ou des systèmes explicatifs et interprétatifs. Il constitue aussi le cadre opératoire de la représentation et de la structuration des objets scientifiques» (de Bruyne, 1988, p. 12). Il «est l'instance qui énonce les règles de structuration, de formation de l'objet scientifique, lui impose une certaine figure, un certain ordre entre ses éléments » (De Bruyne, Herman et De Schoutheete, 1974, p. 35).

Enfin, le pôle technique «contrôle le recueil des données, s'efforce de les constater pour pouvoir les confronter à la théorie qui les a suscitées. Il exige de la précision dans la constatation, mais n'en garantit pas, à lui seul, l'exactitude. Le pôle technique a dans son voisinage des modes d'investigation particuliers, études de cas, études comparatives, expérimentations, simulations. [...] L'interaction dialectique de ces différents pôles constitue l'ensemble de la pratique méthodologique et cette conception introduit un modèle topologique et non chronologique de la recherche» (De Bruyne, Herman et De Schoutheete, 1974, p. 35-36). C'est le pôle technique qui renvoie aux méthodes de recherche, de recueil et de traitement des données. Par "méthode", avons-nous déjà écrit (Lenoir, 1993), nous entendons «un ensemble organisé d'interventions réfléchies poursuivies par la pensée, interventions qui portent sur un objet précis, afin de parvenir à travers une succession d'étapes au but préalablement déterminé» (p. 48). La figure suivante schématise cette structure quadripolaire de la pratique de recherche scientifique d'un point de vue méthodologique.

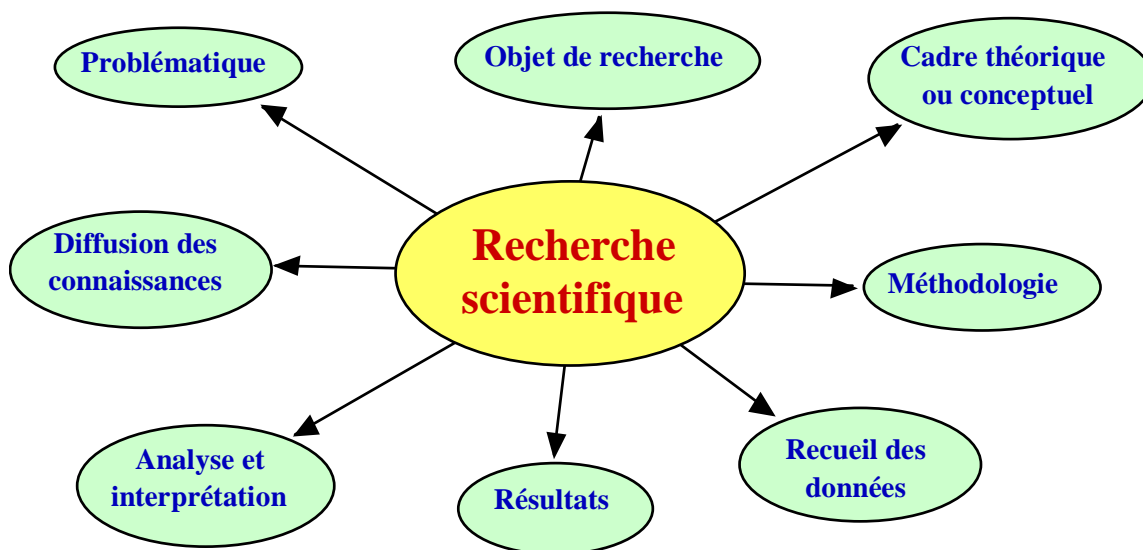
La structure quadripolaire de la pratique méthodologique



(Fortement inspiré de: De Bruyne, P., Herman, J. et De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique* (p. 36). Paris: Presses universitaires de France)

Sixièmement, le dépouillement critique de la documentation scientifique francophone et anglophone sur la recherche en éducation que nous avons réalisé révèle que les auteurs consultés définissent la recherche scientifique, soit par les différentes étapes avec lesquelles ils sont familiers, soit en fonction de leurs options épistémologiques, soit encore en fonction de leur champ d'intérêt. L'analyse a permis de dégager en synthèse huit composantes qui caractérisent la recherche scientifique: un objet de recherche, une problématique, un cadre théorique ou conceptuel, une méthodologie, un recueil de données, des ré-

sultats, une analyse et une interprétation de ces résultats et, finalement, une diffusion des savoirs produits.



Il faudrait ajouter à ces huit composantes une neuvième, proposée entre autres par Kar-senti et Savoie-Zajc (2000), relative à la transformation des pratiques. Et alors se pose précisément toute la question du rapport entre recherche, formation et pratique: qu'est donc la pratique devenue...?

Il importe tout d'abord, ainsi que nous venons d'en traiter, de distinguer avec Richardson (1994) entre la recherche formelle (*formal research*) sur les pratiques et l'investigation pratique (*practical inquiry*). Si ces deux formes de recherche ne sont pas incompatibles au sein de différents types de recherche, dont en particulier la recherche collaborative, elles ne peuvent cependant être confondues si l'on veut bien retourner aux six critères énoncés précédemment. De plus, ces deux types de recherche poursuivent des finalités différentes. Si l'investigation pratique menée par le praticien au cours de ses activités quotidiennes vise essentiellement à améliorer, à modifier ses pratiques, à mieux comprendre ses élèves ou le contexte social pour adapter ses conduites, la recherche formelle sur l'enseignement, pour sa part, a d'abord une visée cognitive; elle porte sur le savoir des ensei-

gnantes et des enseignants, leurs représentations et d'autres construits en lien avec la relation éducative et ses composantes, ainsi que sur leurs actions en classe et sur les transformations de leurs conduites didactiques et pédagogiques. Nous retrouvons la distinction précédemment établie par Beillerot (1991) entre "être en recherche" et "faire de la recherche".

Les différents distinguos que je viens de faire m'amène à dire quelques mots sur les finalités de la recherche sur les pratiques d'enseignement. Par "pratiques d'enseignement", j'entends ici autant les pratiques des enseignants que celles des formateurs d'enseignants. Altet (2000), Bru (2002a) et Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002), parmi bien d'autres, soulignent l'existence de trois fonctions primordiales – prescrire, former, théoriser – à l'étude des pratiques.

Premièrement, prescrire! La recherche détient une fonction opératoire en vue, *in fine*, d'assurer une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité de l'intervention éducative de l'enseignant, tant sur le plan de la formation initiale que continue. Cette préoccupation au regard de l'évolution des pratiques d'enseignement devrait permettre, précise Bru (2002a), d'évaluer, de comparer et d'identifier les modalités les plus performantes de la pratique, de guider l'action des formateurs qui interviennent auprès des enseignants pour les aider à transformer leurs pratiques, pour les aider à expliciter les données d'un problème et contribuer à sa résolution, mais aussi pour soutenir le processus de professionnalisation du métier d'enseignant.

Deuxièmement, former! À la visée de transformation et d'évolution des pratiques s'associe «une visée de formation (centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire)» (Marcel *et al.*, p. 136). C'est ainsi le développement même du professionnel (la personne et l'acteur) qui est au cœur de l'approche des pratiques. À cet égard, Huberman (1989, 1990) a souligné la nécessaire interdépendance entre la recherche et la diffusion de ses résultats et il a montré que l'établissement de liens étroits entre

les chercheurs et les praticiens au cours d'une recherche constitue un fort prédicteur de l'utilisation par ces derniers des résultats de cette recherche (Huberman, 1987). L'importance de concevoir recherche et formation dans une perspective collaborative s'avère essentielle. Plusieurs écrits ont déjà présenté au Québec les attributs qu'un tel type de recherche requerrait (Desgagné, 1997; 1998; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001; Lenoir, 1991, 1996).

Troisièmement, théoriser! La recherche sur les pratiques enseignantes poursuit «la visée heuristique traditionnelle de la recherche» (*Ibid.*, p. 136). Elle possède une fonction théorique (Altet, 2000), celle de rendre compte (décrire), de comprendre et, éventuellement, d'expliquer l'organisation des pratiques (Bru, 2002*b*), bref, de produire de nouveaux savoirs relatifs aux pratiques visant la production de modèles¹ d'intelligibilité des pratiques observées, modèles pouvant être ensuite potentiellement transposés en objets de formation.

¹ Ainsi que nous l'avons déjà mentionné ailleurs (Lenoir, 1975), «la théorie, en tant qu'ensemble logiquement cohérent d'outils généraux d'analyse de la réalité construite abstraitement, même à partir d'une approche inductive, donne naissance à divers modèles, c'est-à-dire à des corps de propositions strictement formalisés qui se réfèrent à un aspect spécifique de la théorie. Si un modèle consiste en une formule heuristique élaborée en vue de donner une interprétation particulière d'une théorie, les différents modèles, qui sont suscités pour résoudre des énigmes précises de l'ensemble théorique et qui diffèrent entre eux par leur construction formelle, reposent néanmoins sur les mêmes bases théoriques (lois générales, règles normatives, méthodologie et façon d'exploiter les techniques, etc.) et possèdent des liens conceptuels fondamentaux» (p. 49). C'est généralement dans ce sens que le terme est utilisé dans le cadre de la recherche scientifique: «expression d'une théorie ou abstraction d'une théorie. C'est une représentation fonctionnelle de la réalité, un processus d'abstraction qui, ne retenant que certains paramètres, contribue à représenter une réalité toujours complexe d'une façon plus simple» (Ouellet, 1994, p. 258). Si, comme le remarquent Simon et Newell (1956), la notion de modèle peut être prise, dans un usage contemporain fréquent, comme un synonyme de «théorie» – tel est d'ailleurs le sens ici retenu –, elle renvoie également, en fonction d'approches épistémologiques normatives traditionnelles, à l'idée d'exemplarité et de référent idéal à atteindre (Legendre, 1993); alors, le modèle traduit une idéalisation d'une réalité largement connotée par des valeurs morales, par des options idéologiques, culturelles, politiques, économiques, etc. Il requiert le recours à l'imitation qui assure l'obtention d'une copie parfaite (telle est la copie du faussaire) ou l'assimilation de l'ensemble des caractéristiques à s'approprier pour parvenir à un état de perfection qu'il prétend exprimer (par exemple, le modèle de l'honnête homme, de l'adulte cultivé, d'un idéal de beauté féminine, de sainteté, etc.). Mais un modèle peut aussi signifier l'original (le modèle du peintre), le prototype ou la maquette d'un objet ou d'une machine, le modèle réduit ou encore le squelette d'un discours» (Lenoir, Biron, D., Biron, H., Brillon, de Broin et Paillé, 1992, p. 7-8).

Je rappellerai ici que Bayer (1986) a montré il y a 20 ans de cela que la recherche sur les pratiques enseignantes a longtemps reposé sur deux pistes traditionnelles: premièrement, la piste des applications, celle qui renvoie au modèle de la pédagogie expérimentale et qui «ne définit ses domaines de recherche qu'à partir des problèmes concrets que se posent les responsables et les usagers de l'école» (p. 484); deuxièmement, la piste des récupérations psychologiques par l'intrusion de la psychologie en éducation: «les situations pédagogiques ne sont investies que pour expérimenter et vérifier des théories en soi étrangères à l'enseignement» (p. 484).

Ces deux premières pistes ont bien montré leurs limites (Adey, 2004; Dunkin, 1986; Tardif, Gauthier, Gérin-Lajoie, Lenoir, Lessard, Martin, Mujawamariya et Mukamurera, 2000). Or, «avec l'intérêt des chercheurs pour ce qui se passe en salle de classe», notent Baudouin et Friedrich (2001), «un nouvel objet de recherche commence à émerger. Le regard, fixé jusqu'ici sur l'élève et la manière dont le savoir est enseigné et appris, se tourne également vers l'analyse systématique de l'action effective du professeur» (p. 13). Il s'agit là d'une troisième piste de recherche qui paraît aujourd'hui prometteuse: la piste qui postule des logiques propres aux pratiques enseignantes et qui requiert «l'analyse des processus d'enseignement» (Bayer, 1986, p. 485). Pour agir sur les pratiques, il faut étudier les pratiques dans leur quotidienneté.

Mais alors, prescrire, former... Qu'est-ce à dire? Munby, Russell et Martin (2001) et Spencer (2001) signalent que plusieurs chercheurs relèvent le danger de la tentation à vouloir généraliser les résultats de la recherche sur la question, à vouloir formaliser ces résultats dans des modèles opérationnels et à proposer des approches applicationnistes.

Or, Bru (1997) rappelle que la pratique réelle n'est jamais pleinement accessible à l'analyse, puisqu'il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) (Altet, 2002), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien, avant (phase préactive), pendant

(phase interactive) et après l'action (phase postactive) (*Ibid.*; Bru et Talbot, 2001). L'accessibilité cognitive à la pratique est d'autant plus difficile que, comme le met bien en relief Schutz (1987), «seul l'acteur sait "quand son action commence et quand elle finit", c'est-à-dire, pourquoi elle aura été menée» (p. 31). La signification de l'action varie en fonction de son auteur, du contexte dans lequel elle se déroule, des sujets de l'intervention et de l'observateur. Ce dernier, qu'il se situe comme formateur ou comme chercheur, n'a finalement accès qu'à des fragments manifestes de l'action, auxquels il applique sa grille de lecture, et qu'à sa reconstitution discursive par les acteurs. Dès lors, Bru (2002*b*) affirme la nécessité d'élucider les rapports entre les savoirs produits par la recherche et les "savoirs" issus de la pratique en posant comme base à une telle confrontation «la reconnaissance d'une autonomie irréductible de la pratique» (p. 136), du fait de ses caractéristiques singulières, fugaces, ponctuelles, complexes, contextualisées, multiples et interdépendantes. De plus, l'effet-maître sur les processus d'apprentissage doit être considéré «comme le produit d'une interaction» (Bressoux, 2001, p. 42) entre des élèves et l'enseignant à propos d'une situation d'apprentissage, et non comme le seul résultat des caractéristiques personnelles de l'enseignant. Bref, il devient largement illusoire de croire au transfert applicationniste, à moins de croire à la neutralisation de l'ensemble des variables individuelles, collectives et contextuelles qui interviennent, d'autant plus qu'il faudrait d'abord identifier quels types d'expérience favorisent le développement de l'expertise enseignante.

Mais ce constat n'exclut nullement la nécessité pour la recherche et, bien au contraire, elle l'impose, de s'efforcer de modéliser, par un effort de rationalisation scientifique, les pratiques d'enseignement de manière à mieux les décrire et à les comprendre. Comme l'a bien mis en relief Karl Popper (1982), le strict empirisme ne conduit nullement à la certitude. Du particulier, encore moins du singulier on ne peut conclure à l'universel. L'accumulation de faits, d'exemples, ne constituent jamais une garantie absolue de véracité. Les faits répétés ne peuvent conduire le chercheur qu'à inférer une constante hypothétique. Répétition n'est pas raison! Si l'emploi massif de questionnaires et d'entrevues

(Bressoux, 1994; Duru-Bellat et Leroy-Audoin, 1990) n'a permis d'obtenir au mieux qu'un discours de la pratique, celui des enseignants, et non la pratique elle-même (Bressoux, 2001), car il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives, Bressoux (*Ibid.*) souligne que la méthode qui consiste à procéder par observations directes pendant la phase interactive présente, elle aussi, plusieurs limites évidentes (modifications due à l'observateur, difficultés à réaliser des observations longues et/ou nombreuses, etc.). De plus, si l'observation directe se présente comme la voie privilégiée d'étude des pratiques enseignantes effectives, il faut être conscient que les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant; ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions d'observation (Bru, 2002*b*). D'où, à la nécessité d'une grande prudence il importe d'associer l'usage de méthodes mixtes qui permettent, par leurs différents dispositifs de recueil et de traitement des données, de croiser les résultats avec plus de chances de mieux cerner les caractéristiques des pratiques.

Les pratiques de formation à la pratique, si l'on entend abandonner des postures prescriptives, descendantes et impositives qui prétendent dire le vrai, c'est-à-dire comment on doit enseigner, comment avoir des pratiques efficaces, comment être un bon enseignant, doivent partir de la pratique effective, de celle qui se déroule quotidiennement dans la classe et non d'une idée préconçue de ce qu'elle est ou d'un idéal de la pratique conçu en quelque tour d'ivoire. C'est à ce prix que l'action de formation aura prise sur l'agir du praticien.

La modélisation des pratiques – travail de la recherche – nous paraît indispensable, incontournable, essentiel pour décrire et caractériser les pratiques enseignantes et pour dessiner en conséquence des interventions de formation, pour esquisser des guides d'actions. Toutefois, il importe d'être conscient que, dans le dialogue, aussi étroit qu'il puisse être, qui s'établit entre le chercheur et le praticien formateur, toute la dynamique des rapports est toujours à (re)construire en dépit des modèles façonnés, fusse au plus près de la réali-

té, car il n'est pas permis de confondre l'agir singulier et les particularisations que permettent la modélisation. Et ce problème subsiste même si – et peut-être davantage faute de difficultés de distanciation – l'on est soi-même à la fois chercheur et formateur.

Je vous remercie.

Références

- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J. et Landau, N. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 15-34). Paris: l'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible? In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 483-507). Liège: Labor.
- Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (2001a). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck Université.
- Beillerot, J. (1991). La "recherche", essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes: le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 75-94.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Document du CRIE n° 12).
- Bru, M. (2002a). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Bru, M. (2002b). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Catz, T. (1986). La diffusion des résultats de la recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*, 77, 109-116.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Cuban (1984). *How teachers taught: Constancy and change in american classrooms, 1890-1980*. New York, NY: Longman.
- De Bruyne, P. (1988). *Politique de la connaissance. Analyse des enjeux et décisions*. Bruxelles: De Boeck Université.
- De Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- 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), 371-394.

- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-481). Bruxelles: Labor.
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 39-80). Liège: Labor.
- Duru-Bellat, M. et Leroy-Audoin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP: Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.
- Ferréol G. et Deubel, Ph. (1993). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris: Armand Colin.
- Gage, N. G. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 411-433). Bruxelles: Labor
- Gelinas, A. et Pilon, J.-M. (1994). Le transfert des connaissances en recherche sociale et la transformation des pratiques sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 75-91.
- Glasser, E. M., Abelson, H. H. et Garrison, K. N. (1983). *Putting knowledge to use*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gouldner, A. (1971). *The coming crisis of western sociology*. New York, NY: Avon Books.
- Gueorguieva, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- House, E., Mathison, S. et McTaggart, R. (1989). Validity and teacher inference. *Educational Researcher*, 18(7), 11-15, 26.
- Huberman, M. (1987). Steps toward an integrated model of research utilization. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 8(4), 586-611.
- Huberman, M. (1989). Predictor of conceptual effects in research utilization. *Knowledge in Society*, 2(3), 6-24.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A qualitative study. *American Educational Research Journal*, 27(2), 363-391.
- Huberman, M. et Gather Thurler, M. (1982). *De la recherche à la pratique. Éléments de base*. Berne: Peter Lang.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kaestle, C. F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lefrançois, R. (1992). *Stratégies de recherche en sciences sociales. Applications à la gérontologie*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y. (1975). *Essai d'élaboration d'un schéma théorique d'analyse du processus éducatif scolaire*. Mémoire de maîtrise ès arts en sociologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lenoir, Y. (1991). Pour une collaboration tripartite dans une perspective de recherche action. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 165-175). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires! In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales: constats, impacts et conséquences* (p. 205-232). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Biron, D., Biron, H., Brillion, G., de Broin, L. et Paillé, P. (1992). *L'interdisciplinarité pédagogique au primaire: étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation*. Rapport de recherche 3: *Modalités et instruments de supervision utilisés*. Sherbrooke: Groupe de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (GRIDD), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Munby, H., Russell, T. et Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche. Une introduction à la méthodologie de la recherche* (2^e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Popper, P. (1982). *La connaissance objective*. Bruxelles: Éditions Complexe.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (Trad. A. Noschis-Gilliéron). Paris: Méridiens Klincksieck.
- Shaffer, D. W. et Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33(9), 14-25.
- Simon, H. A. et Newell, A. (1956). Models: Their uses and limitations. In L. White (éd.), *The state of the social sciences* (p. 66-83). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Spencer, D. A. (2001). Teachers' work in historical and social context. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 803-825). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Tardif, M., Gauthier, C., Gérin-Lajoie, D., Lenoir, Y., Lessard, C., Martin, D., Mujawamariya, D. et J. Mukamurera (2000). Savoirs professionnels et formation à l'enseignement. In Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker, et A. Dolbec (dir.), *A pan-canadian education research agenda / Un programme pancanadien de recherche en éducation* (p. 91-119). Ottawa: Canadian Society for Studies in Education / Société canadienne pour l'étude de l'éducation.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage (Applied social research methods series, vol. 46).
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (à paraître). *L'état de la recherche sur la formation à l'enseignement, 1980-2000*. Québec: Presses de l'Université Laval