Document généré le 12 oct. 2024 06:20

Revue des sciences de l'éducation

# Les préalables à la formation à la recherche et par la recherche en sciences de l'éducation

Gilles G. Nadeau

Volume 14, numéro 2, 1988

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900600ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900600ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Nadeau, G. G. (1988). Les préalables à la formation à la recherche et par la recherche en sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *14*(2), 275–282. https://doi.org/10.7202/900600ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1988

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

# Les préalables à la formation à la recherche et par la recherche en sciences de l'éducation

Qu'il s'agisse de la formation au premier cycle, de la formation au 2e cycle et 3e cycles comme chercheur ou chercheuse et consommateur ou consommatrice de la recherche ou de la formation continue des professeurs chercheurs ou des professeures chercheuses en recherche, il y a un certain nombre de préalables auxquels il importe de porter attention pour le développement des compétences en recherche aussi bien que pour la stimulation, la motivation et la production en recherche (définie comme le processus de Recherche-Développement-Diffusion-Application-Évaluation-RDDAÉ). Ces préalables s'adressent d'une part aux

professeurs chercheurs ou aux professeures chercheuses et d'autre part à l'étudiant ou à l'étudiante en formation[1].

### *Préalables pour le professeur chercheur ou la professeure chercheuse*

D'abord, au niveau personnel, on doit retrouver des conditions préalables à l'activité de recherche, telle l'intérêt, la mise à jour dans son domaine de spécialisation, la congruence du domaine de recherche avec la formation universitaire et la formation méthodologique.

Au niveau institutionnel les conditions suivantes sont préalables au développement de la recherche.

*Préalable 1: L'infrastructure de recherche*

Il s'agit des facilités élémentaires de secrétariat, service de consultation informatique, service d'aide à la préparation, à la conduite et à la publication des résultats de recherche; service de consultation technique et professionnelle; accès à des ressources humaines, tels assistants ou assistantes, techniciens ou techniciennes; présence de programmes de 3e cycle; service de bibliothèque et de téléréférence; aide à la publication.

*Préalable 2: La charge et les conditions de travail*

Un obstacle majeur au développement de la recherche est la charge de travail qui, dans la plupart des universités, doit se repartir entre l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Une charge d'enseignement excessive risque d'entraîner un désinvestissement en recherche, voire un engagement périphérique pour la forme seulement. Le manque de temps pour la recherche, augmenté du manque de facilités élémentaires, sont des éléments majeurs reliés au manque de motivation.

*Préalable 3: Les politiques institutionnelles et la planification*

Il s'agit ici des politiques de concertation concernant les récompenses institutionnelles, la reconnaissance, l'évaluation de la production en recherche aux fins de promotion et de permanence. Les politiques établissant les priorités de recherche et l'investissement financier et organisationnel pour la recherche sont des facteurs préalables à l'engagement du corps professoral dans la recherche. L'importance de politiques à moyen et long termes est essentiel à la recherche. Les politiques ou décisions ponctuelles risquent de décourager les projets d'envergure et l'investissement personnel; se pose également la reconnaissance institutionnelle de la recherche appliquée.

*Préalable 4: L'isolement et le climat*

Un obstacle majeur à la recherche universitaire est l'isolement des chercheurs ou chercheuses et le manque de facilités pour établir des équipes de recherche. Avec l'avènement des réseaux électroniques de communication (à condition d'avoir les budgets de fonctionnement nécessaires), ce préalable à l'avancement de la recherche pourrait être comblé en partie. Il faut un réseau structuré de communication et de partage, entre francophones du pays et la formation d'équipes disciplinaires et interdisciplinaires. La complémentarité des expertises est préalable à la formation et au développement de la recherche.

*Préalable 5: Rajeunissement et vieillissement du corps professoral*

La vitalité et l'enthousiasme pour la recherche est un élément fondamental de l'activité et de la production en recherche. En l'absence de «sang nouveau» les chercheurs ou les chercheuses prennent un rôle passif d'observateur ou d'observatrice, de spectateur ou de spectatrice et de consommateur ou de consommatrice de la recherche plutôt que de jouer un rôle d'initiateur ou d'inititrice, d'innovateur ou d'innovatrice et de créateur ou de créatrice. Afin de contrer l'inertie, la stérélité, voire la frigidité en recherche, il est nécessaire de miser sur l'addition de jeunes chercheurs ou chercheuses.

*Préalable 6: L'évaluation formative et sommative des activités et de la production en recherche*

Les procédures d'évaluation de la recherche par l'institution et par la communauté scientifique en éducation projettent une «auréole» pouvant stimuler ou limiter le travail et l'intérêt du chercheur ou de la chercheuse.

*Préalable 7: Formation continue et perfectionnement en recherche*

Se pose ici le problème d'une planification stratégique pour le perfectionnement des chercheurs ou chercheuses. D'une part, doit se faire la tenue à jour dans sa discipline, et se poursuivre d'autre part, la formation méthodologique en recherche. La Société Canadienne pour l'Étude de l'Éducation (SCÉÉ) a organisé dans les trois dernières années deux ateliers «ambulants» d'un bout à l'autre du pays, l'un portant sur «la demande de subvention de recherche», l'autre, «sur la préparation d'un article pour publication dans un périodique».

Si on veut dépasser le caractère «cosmétique» de ces interventions très ponctuelles, il faudrait assurer aux chercheurs ou chercheuses et aux chercheurs ou chercheuses francophones en particulier un plan de perfectionnement à court, moyen et long termes. La «qualité» et l'«excellence» en recherche ne sont pas «cosmétiques» et ne se définissent pas par des critères administratifs ou de convenance. La recherche n'est pas un «jeu» mais une activité professionnelle qui peut

comporter des éléments ludiques bien sûr, mais qui se définit surtout par son «contenu» et moins par son «contenant» quoique ce dernier doive être présent.

Le plan de perfectionnement devrait s'inspirer des recherches les plus récentes sur l'efficacité des approches en perfectionnement professionnel tenant compte des plans de carrière et de l'apprentissage chez l'adulte (Nadeau, 1986).

*Préalable 8: Identification des compétences pour la recherche*

Une enquête publiée en 1978 par Gay, Campbell et Gallagher identifiait les cinq volumes les plus en usage et les plus recommandés pour la formation en recherche en éducation au niveau des cours d'introduction et des cours avancés. Les contenus de ces textes sont encore utiles à l'identification des compétences en recherche appliquée à l'éducation. Il s'agissait des volumes d'Ary, Jacobs et Asghar (1979), Borg et Meredith (1979), Gay (1976), Isaac et William (1972), Kerlinger (1965).

Parallèlement à ces volumes méthodologiques, on identifiait les volumes les plus utilisés pour la formation en mesure et évaluation ainsi que les volumes en statistiques appliquées à l'éducation. En 1988, il faudrait surtout ajouter à ces textes les compétences reliées à la recherche qualitative.

En 1975, Worther faisait la synthèse de trois commissions d'études cherchant à identifier les comptétences en recherche et évaluation exercée par les chercheurs ou chercheuses et les formateurs ou formatrices en recherche. Une liste de 25 compétences furent identifiées couvrant l'ensemble du processus de recherche ou d'évaluation. À cette liste Rossi (1975) ajoutait huit compétences additionnelles reliées à la recherche en milieu scolaire.

Bargar et Gaber (1974) décrivaient les compétences développées dans un programme de mineur en recherche et développement au baccalauréat en éducation et Fones et Staley (1974) présentaient le contenu d'un internat en recherche et développement relié à ce programme. Maguire (1978), alors président de l'Association canadienne des chercheurs en éducation, réfléchissait sur le thème de la formation des chercheurs ou chercheuses en éducation au Canada. Il qualifiait le tout d'*haphazard operation*, les facultés d'éducation étant orientées vers la formation de professionnels ou professionnelles, de chercheurs ou chercheuses et futurs professeurs ou professeures des facultés d'éducation. Maguire proposait l'internat (*apprenticeship*) avec un professeur actif ou une professeure active en recherche comme moyen privilégié de formation en recherche. Il identifiait les compétences en méthodes quantitatives, la motivation et la consécration à la solution de problèmes éducationnels comme étant fondamentales à la recherche en éducation. Les compétences en statistiques, mesure et évaluation, méthodes de recherche, échantillonnage, informatique et l'analyse critique de recherches publiées seraient le noyau du répertoire des compétences du chercheur ou de la chercheuse. LeSieur (1972) affirmait que le développement de la recherche en éducation au Canada est inti-

mement lié au développement des études de 2e et de 3e cycles dans les facultés des sciences de l'éducation. Leclerc (1986) en fait un *sine qua non* de la thèse tout en proposant de former avant tout un chercheur ou une chercheuse plutôt que de demander de faire une thèse.

Un préalable à la formation en recherche (RDDAÉ) est donc l'identification des compétences que devront exercer les futurs chercheurs ou futures chercheuses et consommateurs ou consommatrices de la recherche en éducation en général et en particulier dans le contexte de la francophonie canadienne.

*Préalable 9: Le préalable financier*

Des budgets, subventions, bourses de recherche, bourses d'étude et congés de recherche doivent être disponibles. Il doit y avoir possibilité de faire de la recherche à plein temps pour des périodes déterminées. Enfin, le soutien financier doit être stable pour le développement et le maintien d'un programme de recherche.

### *Préalables à la formation en recherche pour l'étudiant ou l'étudiante de 2e et 3e cycles*

Les préalables pour l'étudiant ou l'étudiante se retrouvent d'abord au niveau des apprentissages de base reliés aux compétences nécessaires aux consommateurs actuels et futurs de la recherche en éducation et au niveau des compétences préalables à la planification et à la conduite d'un projet de recherche.

*Préalable 1: La connaissance du domaine de l'éducation*

Il faut apprendre avant de chercher. Il s'agit ici des connaissances universitaires en enseignement et en éducation, des connaissances didactiques et des connaissances professionnelles.

*Préalable 2: Habiletés de formation générale*

En particulier on doit retrouver la pensée critique, la résolution de problèmes, le raisonnement logique inductif et déductif, la connaissance scientifique.

*Préalable 3: Connaissance de la bibliothèque et des sources documentaires en éducation*

Ce préalable comprend une bonne connaissance des banques d'information et réseaux de documentation informatisée en particulier *ERIC*, *Dissertation Abstracts*, *ÉDUQ*, etc.

*Préalable 4: Habiletés de communication en langues française et anglaise, habileté de rédaction*

Il s'agit des habiletés de communication orale et de communication à l'aide des nouvelles technologies, y compris la micro-informatique, la téléréférence, etc.

*Préalable 5: Connaissance des fondements philosophiques, sociologiques et historiques de l'éducation*

L'étudiant ou l'étudiante devrait posséder une bonne connaissance des fondements de l'éducation et de l'enseignement tels que synthétisés dans le *Handbook of Research on Teaching* (Wittrock, 1986) et l'*Encyclopedia of Educational Research* (en particulier, Mitzel, 1982).

*Préalable 6: Existence d'un climat de recherche et d'individualisation des études*

Un des préalables essentiel est l'existence d'un climat d'expérimentation pédagogique à la faculté. L'activité de recherche doit être valorisée dans chacun des cours pour le professeur ou la professeure et l'étudiant ou l'étudiante. Il y a ouverture au changement et à l'innovation, ce que Pagès (1984) appelait «l'heu-respace» de recherche.

*Préalable 7: L'encadrement universitaire*

L'étudiant ou l'étudiante peut participer aux activités de recherche en tant qu'apprenti chercheur ou apprentie chercheuse et comme stagiaire en recherche. Ce dernier ou cette dernière a accès à une supervision adéquate et à des conditions facilitantes. Enfin le statut de l'étudiant chercheur ou de l'étudiante chercheuse est bien défini.

*Préalable 8: Habiletés en méthodes quantitatives*

Il s'agit en particulier de la statistique descriptive et inférentielle, de la mesure et de l'évaluation en éducation, en psychologie et en sciences sociales, de l'échantillonnage, etc.

*Préalable 9: Informatique et micro-informatique*

L'étudiant ou l'étudiante possède les habiletés d'utilisation et d'interprétation des progiciels et logiciels de sa discipline et des logiciels d'analyse de données.

*Préalable 10: Identification des besoins et des compétences nécessaires à la pratique éducative au terme des études universitaires en RDDAÉ*

Il s'agit ici de l'identification des diverses structures d'accueil aux 2e et 3e cycles en sciences de l'éducation, des cheminements diversifiés vers les compétences terminales. Les cheminements critiques sont bien identifiés pour les candidats ou les candidates. Il existe une flexibilité évidente dans les structures pédagogiques et administratives.

*Préalable 11: Habiletés à structurer les problèmes et les situations éducatives sous forme de modèles, théories*

L'étudiant ou l'étudiante est capable de représenter les problèmes éducationnels sous forme systématique et «holistique». Il ou elle est capable de cerner une problématique sous forme de pyramide inversée ou selon le modèle du verre à vin.

*Préalable 12: Le syndrome de l'«osmose»*

Les étudiants ou les étudiantes en formation subissent également les influences directes ou indirectes des préalables attribués plus haut aux professeurs chercheurs ou aux professeures chercheuses.

## *Conclusion*

Les préalables énumérés peuvent être considérés comme des obstacles à la formation en recherche et au développement de la recherche, en particulier aux habiletés de conceptualisation de la recherche dans les facultés des sciences de l'éducation. Une analyse des progrès et prospectives de la recherche en éducation au Canada français doit de toute nécessité ouvrir le débat sur les défis majeurs posés par la rencontre de ces préalables dans les programmes de formation à la recherche et par la recherche. La communauté des chercheurs ou chercheuses en éducation au Canada français (et au Canada anglais) doit travailler à établir auprès des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur une ouverture aux besoins de formation et de développement de la recherche en éducation.

Gilles G. Nadeau

NOTE

1. Texte d'une communication faite au 1er Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada; Recherche et progrès en éducation: Bilan et prospective, Université Laval, Québec, mai, 1987.

RÉFÉRENCES

Allard, M. et S. Dauphin (éd.), *L'Apprentissage à la recherche ou par la recherche dans les programmes universitaires de sciences sociales et de formation des enseignants*, Compte rendu du Colloque, Université du Québec à Montréal, 1984.

Ary, D., L. C. Jacobs et R. Asghar, *Introduction to research in education*, New York: Holt Rinehart and Winston, 1979.

Bargar, R.S. et B.S. Gaber, *Nurturing talented undergraduates through training in educational research and development*, Columbus, Ohio: The Ohio State University, Faculty of Educational Development, 1974.

Borg, W. W. et D. G. Meredith, *Educational research*, New York: McKay, 1979.

Fones, N.B. et L.E. Staley, *Educational research-related internships: organization and evaluation*, Columbus, Ohio: Ohio State University, 1974.

Gay, L., *Educational research: competencies for analysis and application*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976.

Gay, L.R., P. Campbell et P.D. Gallagher, *Professors of educational research text analysis survey*, Communication présentée au Congrès de l'AERA, Toronto, 1978.

Isaac, S. et M. B. William, *Handbook in research an evaluation*, San Diego: Robert R. Knapp Publishers, 1972.

Kerlinger, F. N., *Foundations of behavioral research*, New York: Holt Rinehart and Winston, 1965.

Leclerc, J.-M., *La Direction de thèse*, Séminaire présenté au corps professoral de l'Université de Moncton, 1986.

LeSieur, A., La Recherche en éducation dans les provinces canadiennes *in* Gilles G. Nadeau (éd.), *État de la recherche pédagogique chez les francophones des Maritimes*, Rapport du Colloque, Université de Moncton, 1972, p. 111-170.

Maguire T.O., *Some thoughts on training educational researchers in Canada*, Edmonton: Université of Alberta, Division of Educational Research Services, 1978.

Mitzel, Harold (éd.), *Encyclopedia of educational research*, (5e éd.), New York: MacMillan, 1982.

Nadeau, G.G., *Le Perfectionnement professionnel et la formation continue des éducateurs-trices*, Présentation aux sessions d'étude de l'ADMEE, Québec: L'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation, 1986.

Pagès, R., Psychosociologie des répertoires de recherche et des répertoires de savoir: concepts, expérience, expérimentations, *in* M. Allard et S. Dauphin, *op. cit.*, mai 1984, p. 29-66.

Rossi, R. J., Competencies and qualifications for research in schools, *Educational researchers*, vol. 4, no 8, 1975, p. 2-4.

Wittrock, M. C. (éd.), *Handbook of research on teaching*, 3e éd., New York: MacMillan, 1986.

Worther, B. R., Competencies for educational research and evaluation, *Educational Researcher*, vol. 4, no 1, 1975, p. 13-16.