Document généré le 24 avr. 2024 10:48

Cahiers de la recherche en éducation

Le dialogue entre chercheurs et praticiens de l'éducation : utopie ou réalité

Philippe Jonnaert

Volume 3, numéro 2, 1996

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1017446ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1017446ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)
2371-4999 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Jonnaert, P. (1996). Le dialogue entre chercheurs et praticiens de l'éducation : utopie ou réalité. *Cahiers de la recherche en éducation*, *3*(2), 271–293. https://doi.org/10.7202/1017446ar

Résumé de l'article

Ce texte propose une réflexion sur le dialogue entre praticiens et chercheurs en éducation. Il prend deux directions : d'une part, il définit les fonctions que peuvent remplir des milieux de l'éducation pour la recherche en éducation; d'autre part, il situe la difficulté du dialogue entre chercheurs et praticiens sur l'absence d'identification du paradigme épistémologique des uns et des autres.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1996

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/

érudit

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/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 3, nº 2, 1996, p. 271 à 293

DÉBATS

Le dialogue entre chercheurs et praticiens de l'éducation : utopie ou réalité

Philippe **Jonnaert**[1]
Université de Sherbrooke

Résumé – Ce texte propose une réflexion sur le dialogue entre praticiens et chercheurs en éducation. Il prend deux directions : d'une part, il définit les fonctions que peuvent remplir les milieux de l'éducation pour la recherche en éducation; d'autre part, il situe la difficulté du dialogue entre chercheurs et praticiens sur l'absence d'identification du paradigme épistémologique des uns et des autres.

1 L'auteur remercie R. Defise, Cl. Laflamme et Y. Lenoir de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Leurs lectures critiques d'une première version de ce texte a permis une réécriture et la présentation actuelle de l'article. Les étudiantes et les étudiants au doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, qui ont suivi notre cours de troisième cycle en méthodologie de la recherche durant l'hiver 1995-1996, ont réalisé un panel réunissant des chercheurs et des praticiens de l'éducation autour de questions qu'ils se sont posées après une lecture attentive d'une version antérieure du texte présenté aujourd'hui. Qu'ils soient ici remerciés pour leurs apports constructifs à la préparation de ce texte. Plusieurs collègues de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke ont participé à ce panel, leurs interventions et leurs réactions aux questions posées par les étudiantes et par les étudiants ont également apporté un certain éclairage pour la rédaction de ce texte : P. Beaupré, G. Boudreau, M. Etteyabi, Cl. Laflamme, Y. Lenoir et R. Viau. Qu'ils soient également remerciés.

Rouvrons un débat ...

> *Même si elle revient périodiquement, à la façon d'un fantôme, l'ambition d'une science de l'éducation semble avoir tourné court. L'intelligibilité de pratiques éducatives, complexes parce que foisonnantes, enchevêtrées plus encore que stratifiées, autant surdéterminées par le projet de société qui les fonde que par les attentes praxéologiques (optimisation de l'action, aide à la décision) qui les modulent, suppose bien une pluralité de regards et de perspectives, voire autant de langages distincts, pour pouvoir en rendre compte. Ce pluriel sera facilement perçu comme antinomique aux idéaux de transparence, de pureté, de simplification analytique, généralement prêtées aux disciplines les mieux établies par le découpage qui les constitue. En ce sens, les sciences de l'éducation apparaissent quelque peu bâtardes et leur discours est moins reconnu que d'autres* (Ardoino et Berger, 1994, 46).

... où il est question de deux îlots de rationalité!

Depuis longtemps déjà, le fossé entre chercheurs et praticiens de l'éducation est dénoncé. Il apparaît de façon récurrente dans la documentation scientifique (Van Der Maren, 1995; Biron, Bosman, Moinil, Jonnaert et Lits, 1993; Huberman et Thurler, 1991; Levin, 1991; Roy, 1989). D'une part, les praticiens condamnent l'ésotérisme des propos des chercheurs et des théoriciens de l'éducation, trop éloignés des préoccupations pragmatiques imposées par l'urgence des réalités quotidiennes de l'action éducative. D'autre part, les chercheurs incriminent le caractère instrumental des demandes des praticiens, trop décalées par rapport à des préoccupations de validation et de modélisation des théories. Les uns poursuivent une logique d'action; les autres, une logique de théorisation. L'écart entre les deux raisons, action contre théorisation, est grand; il rend difficile la construction d'un dialogue durable entre les deux communautés, celui des praticiens et celui des chercheurs.

Ce sont deux îlots de rationalité!

... où il est question d'une truelle!

Lors d'une session de formation destinée à des enseignants, un participant a posé la question suivante à l'auteur de ce texte – lui-même formateur d'enseignants et chercheur dans un champ de l'éducation : la didactique des mathématiques – : «Est-il pertinent pour le maçon de connaître la formule du calcul de la

résistance des matériaux que l'ingénieur a utilisée pour la conception de la truelle?» Cette question est étonnante, directe, inattendue! Elle interpelle le chercheur. Mais elle illustre clairement le décalage qui existe entre deux représentations de la profession d'enseignant.

Pour l'enseignant – celui qui questionne le formateur – sa profession est strictement instrumentale : «Je suis un ouvrier et j'utilise les outils que l'on me fournit sans me poser de questions sur ces derniers, pourvu qu'ils m'aident dans la poursuite de ma pratique quotidienne.» Pour le formateur (celui qui est interpellé par cette question), l'enseignant est un ouvrier au sens artisanal du terme : «Il doit non seulement maîtriser les outils qui lui sont proposés, mais il doit aussi contrôler le processus à l'intérieur duquel il les utilise. Ces outils doivent alors non seulement être pertinents, ils doivent aussi être fidèles et valides par rapport au processus envisagé.» Ces deux îlots de rationalité sont souvent mis dos à dos, comme s'ils étaient incompatibles!

Certes, les positions des uns et des autres ne sont pas aussi radicales, il s'agit d'une caricature. Il importe plutôt de définir un axe. À l'une de ses extrémités se trouve une position strictement instrumentale. Dans cette perspective, les outils sont utilisés sans réflexion à propos de leur fonctionnement pourvu qu'ils permettent à leur utilisateur l'atteinte rapide de l'objectif poursuivi. À l'autre extrémité du même axe se trouve une position qui peut être qualifiée de réflexive. Dans cette perspective, un regard critique est posé sur l'outil, sur le processus dans lequel il intervient et sur les résultats qu'il permet ou non d'obtenir. Les praticiens et les chercheurs en éducation se distribuent sur cet axe. Tous les intervenants, dans les divers champs de l'éducation, ne sont pas nécessairement inscrits dans une perspective instrumentale. De même, tous les chercheurs en éducation n'adoptent pas systématiquement une attitude réflexive.

Mais les extrémités de cet axe différencient clairement l'ouvrier de l'artisan! Qu'il soit chercheur ou praticien de l'éducation.

... où il s'agit d'ouvrier et d'artiste!

Les deux extrémités de l'axe définissent, d'une part, un ouvrier, de l'autre, un artisan, voire un artiste. Dans une perspective instrumentale, l'ouvrier est un utilisateur d'outils. Il applique des règles, se soumet à des normes, accepte les instru-

ments et les modes d'emploi qui lui sont suggérés. Dans une perspective réflexive, le mot ouvrier vient du terme «œuvrier» qui est capable de réaliser des œuvres). Une œuvre n'est possible que si l'œuvrier, ou l'artisan, maîtrise ses outils, connaît le matériau sur lequel il travaille et contrôle chacune des étapes du processus de production de l'œuvre. C'est la facette artisanale de l'ouvrier. Enfin, si l'artisan est capable d'envisager de façon non conventionnelle certaines étapes du processus de production de l'œuvre et qu'il lui impose des traits de sa personnalité, l'œuvre est alors originale. D'artisan, il devient artiste.

Cet enseignant qui interpelle le formateur à propos de la truelle se positionne en tant qu'ouvrier, alors que le formateur, chercheur en éducation, considère l'enseignant comme un artisan. Le décalage est évident. La communication entre cet enseignant et ce formateur est difficile. Mais, cette distance n'est-elle due qu'à des différences de représentations d'une profession ou d'un champ professionnel? De l'ouvrier à l'artiste, il y a un long chemin à parcourir. Existe-t-il pour autant un fossé infranchissable qui sépare définitivement leurs deux univers? Si de telles divergences se sont installées entre la communauté des chercheurs et des théoriciens et celle des praticiens de l'éducation, où ont-elles trouvé leur source? Et, finalement, un rapprochement entre ces deux communautés est-il recherché, est-il même souhaitable?

Mais, finalement, sont-elles si éloignées l'une de l'autre?

... où il est question d'une Cour des Miracles!

Le champ de l'éducation est un espace que hantent beaucoup de chercheurs. Ils sont de disciplines diverses. Ils considèrent les lieux d'éducation comme des réservoirs de données, comme des lieux d'application pour leurs théories, comme des territoires de validation des résultats de leurs travaux. Ils fréquentent le terrain d'activités des praticiens de l'éducation avec des objectifs qui ne rencontrent pas nécessairement les attentes de ces derniers. Considérés comme des réservoirs de données, les champs de l'éducation ressemblent à une vaste Cour des Miracles, voire à un Mont de Piété, où chacun a des chances de trouver les données qu'il recherche, d'expérimenter ou de valider ses échaffaudages scientifiques. Le champ de l'éducation est aussi considéré par certains chercheurs comme une sorte d'espace d'application pour leurs théories qui ne sont pas nécessairement utilisées dans la pratique quotidienne des acteurs de l'éducation.

L'école est particulièrement visée par cette perspective applicationniste. Des chercheurs de disciplines très variées l'approchent (psychologues, sociologues, médecins, pédagogues, didacticiens, ethnologues, philosophes, économistes, théoriciens de l'administration scolaire, etc.). Il est vain d'établir une synthèse de ces interventions non coordonnées. Il est tout autant illusoire d'y rechercher un principe directeur. Pour ces chercheurs, l'école est une sorte de Cour des Miracles. Dans un tel contexte, un dialogue entre chercheurs et praticiens est difficile à établir : leurs intérêts respectifs ne se rencontrent pas nécessairement.

... où le dialogue avec les chercheurs devient sélectif!

Les chercheurs travaillent dans cette sorte de Cour des Miracles, sans trop de concertation d'un champ disciplinaire à un autre. L'interdisciplinarité[2] y est rarement de mise, même à l'intérieur d'un domaine unique. La simple analyse des bibliographies de textes édités dans une revue de chercheurs en didactique d'une discipline[3] est édifiante à ce propos : un didacticien des mathématiques évoque rarement les travaux d'un didacticien d'une autre discipline et réciproquement. Bien plus, un didacticien appartenant à un courant de pensée en didactique des mathématiques n'ouvre pas sa bibliographie aux didacticiens s'inscrivant dans un autre courant : les chapelles se referment sur elles-mêmes, elles sont hermétiques.

S'il y a peu de concertation entre les chercheurs, ces derniers fonctionnent cependant en réseaux (Fijalkow, 1994). Mais ces cénacles sont teintés à la fois par les propriétés – souvent exclusives – d'une discipline de référence et par l'identité de convictions – souvent idéologiques – des chercheurs fréquentant ces clubs très privés. Ils restent hermétiques aux disciplines qui ne rencontrent ni leur sphère ni leur idéologie. Ces réseaux sont souvent fermés. S'ils fréquentent le même

2 Nous utilisons le concept d'interdisciplinarité dans le sens d'un respect de l'identité disciplinaire des chercheurs tout en établissant les liens et en cherchant les complémentarités entre ces disciplines. L'antithèse d'une approche interdisciplinaire postule que les disciplines sont mutuellement exclusives.

3 Nous avons systématiquement analysé les textes publiés [depuis le volume 1 (1983) jusqu'au dernier volume (15, 1995)] dans *Recherches en didactique des mathématiques*. Nous avons, entre autres, identifié dans les bibliographies les références issues de disciplines non mathématiques ou n'appartenant pas à la didactique des mathématiques. Il est édifiant de constater que la plupart des textes publiés dans cette revue sont strictement «monoréférenciés». Pour développer leur argumentation, les auteurs des articles de cette revue s'alimentent essentiellement à la didactique des mathématiques et aux disciplines mathématiques.

espace pour appliquer leurs théories, les chercheurs n'établissent que peu de liens entre eux lorsqu'ils sont issus de champs disciplinaires différents. S'il y a peu de concertation entre les chercheurs, quelle place est laissée aux praticiens de l'éducation? Ces derniers n'accueillent-ils pas sur le terrain même de leurs pratiques quotidiennes les chercheurs? Ces chercheurs cependant n'établissent guère plus de dialogue avec les praticiens. Pourtant, ils leur demandent d'appliquer les résultats de leurs travaux, d'utiliser leurs théories, de leur fournir les données pour leurs recherches ultérieures.

... où un fossé se creuse!

Les lieux de l'éducation ne sont alors, dans une approche aussi réductrice de la recherche en éducation, que des réservoirs de données et des espaces d'application. Cette visée applicationniste se caractérise en outre par un double cloisonnement : entre les chercheurs et entre les chercheurs et les praticiens. Enfin, cette visée applicationniste est souvent monodisciplinaire.

Voilà une série d'images bien tristes de la recherche en éducation. Cette perspective creuse le premier fossé entre chercheurs et praticiens. Une recherche qui se déroule sur le lieu des pratiques éducatives, mais qui tient à l'écart les praticiens, ne peut trouver de légitimité auprès de ces derniers.

Avec l'analyse des pratiques professionnelles respectives des chercheurs et des praticiens de l'éducation, le fossé s'élargit encore. Le travail quotidien du chercheur se caractérise par un exercice critique. Il transgresse les savoirs, les remet en cause, les conteste. Il refuse l'existence d'une vérité absolue. Il pratique la liberté de pensée. Il affirme la précarité de ses propos. Il cohabite avec le doute. Il énonce des résultats qu'aussitôt il reconnaît provisoires. Il formule des hypothèses qu'il cherche autant à réfuter qu'à vérifier. Il affirme qu'une hypothèse falsifiée est aussi bonne qu'une hypothèse vérifiée. Le temps a peu de prise sur le chercheur. Le travail quotidien du praticien se caractérise plutôt par la recherche de certitudes. Il demande des outils qui garantissent des résultats. Il veut des théories sans faille qui explicitent sa réalité quotidienne. Il recherche des méthodes efficaces qui permettent de résoudre ses problèmes. Il affirme qu'il n'a pas le loisir de douter. Il recherche des résultats concrets à son action. Le temps le contraint à agir vite et efficacement. Ce sont autant de conditions pour qu'un dialogue de sourds s'installe entre chercheurs et praticiens de l'éduaction.

Les fondements de l'action de l'un et de l'autre sont très différents. Là où le chercheur valide ses gestes quotidiens par le questionnement et le doute, le praticien recherche des certitudes et des réponses aux interrogations que lui pose sa pratique quotidienne de l'éducation.

... où l'on veut sortir du dialogue de sourds!

Pourquoi alors le chercheur s'intéresse-t-il aux champs de l'éducation? Pourquoi donc souhaite-t-il établir des synergies avec les praticiens? La réponse est simple et brutale. Le chercheur en éducation qui s'isole de l'univers des praticiens est souvent désarmé, il perd même toute légitimité.

> [...] *en sciences humaines, le chercheur seul ne peut rien. Ce sont les acteurs qui lui livrent sa matière première. En tant qu'organisateur de sens, le chercheur n'est souvent en réalité que l'interprète, le traducteur des significations dont les premiers auteurs sont les acteurs du terrain* (Van der Maren, 1995, 7).

L'univers des praticiens construit le sens des propos des chercheurs. La source des recherches en éducation naît dans le champ de la pratique éducative. Les critères qui permettent de valider la recherche et ses résultats se trouvent également dans ce champ. Le champ de la pratique éducative est donc à la fois la source de la recherche en éducation et le lieu de validation des résultats de la recherche. Pour qu'un dialogue s'établisse entre chercheurs et praticiens, le chercheur doit reconnaître que les milieux de l'éducation remplissent une série de fonctions indispensables au bon déroulement de ses travaux.

... où il est question de fonctions!

Les milieux de l'éducation remplissent, entre autres, cinq fonctions pour la recherche en éducation qui l'investit :

1) la fonction d'émergence des objets de recherche;
2) la fonction de contrôle de l'objet de recherche;
3) la fonction de conservation des traces des situations éducatives;
4) la fonction de rétroaction;
5) la fonction de régulation.

1) La fonction d'émergence des objets de recherche

Le lieu de la pratique quotidienne de l'éducation est la source des objets et des questions de recherches. En sciences humaines, l'objet de recherche s'isole difficilement en laboratoire. Il naît dans les faits et dans les situations éducatifs. Même des méthodes de simulation, d'anticipation, voire de prédiction, recherchent dans les champs mêmes de l'action de l'éducation les modèles simulés, les faits anticipés, les éléments prédits, etc.

Cet objet d'étude, ancré dans les champs de l'action éducative, est cependant déterminé par de très nombreuses variables que le chercheur ne contrôle pas nécessairement. Le lieu de la pratique quotidienne de l'éducation ressemble à un miroir aux alouettes. Un objet d'étude en éducation est rarement indépendant des variables du contexte qui le caractérise. Cet objet peut donc difficilement être isolé de ce contexte ou être traité comme si les variables de contexte n'existaient pas. L'objet de recherche, issu des champs de la pratique de l'éducation, est donc nécessairement complexe. Il supporte mal toute tentative réductionniste. Il est labile, parfois fugace.

> [...] *la construction de l'objet de la recherche constitue donc l'ensemble des premières étapes qui permettront, ensuite, une recherche pertinente plus approfondie sur cet objet tout en sachant que la définition de l'objet n'est, épistémologiquement, que toujours provisoire et sujette à être remise en question. Nous sommes donc loin de la pureté scientifique des autres sciences (physique ou naturelle, mathématiques) qui peuvent travailler sur des objets stables, au moins dans un temps et un espace délimités* (Mialaret, 1994, 8).

Cette première fonction (émergence des objets de recherche) exige un dialogue entre chercheurs et praticiens. Dans cette perspective, les milieux de l'éducation ne sont plus seulement des lieux d'application. Le praticien doit identifier des problèmes et des questions au départ de sa pratique et de sa connaissance des situations éducatives. Pour cela, il doit développer des compétences réflexives sur sa praxis. C'est donc au sein de cette fonction d'émergence des objets de recherche que se situe le premier niveau de dialogue entre chercheur et praticien. L'objet de recherche est fonction de la pertinence des questions formulées par le praticien. Réciproquement la pertinence d'une recherche, qui ambitionne avoir des retombées sur la pratique dans un champ de l'éducation, est fonction de la qualité de ce travail d'émergence de l'objet de recherche. Plus que des lieux d'application, les milieux de l'éducation deviennent alors des lieux d'émergence de questions et d'objets de recherche. La première fonction des milieux de l'éducation est donc une fonction d'émergence des objets de recherche. Cette fonction se réalise dans un dialogue entre chercheurs et praticiens.

2) La fonction de contrôle de l'objet de recherche

La seconde fonction des lieux d'éducation est une fonction de contrôle de l'objet de recherche. Le chercheur en éducation est souvent confronté à un objet précaire : «l'eau du fleuve ne repasse jamais au même endroit». L'événement qui se déroule à l'intérieur d'une situation éducative est aussi furtif que cette eau qui s'écoule et disparaît avec le temps emportant ses mille secrets. Comment contrôler ces objets éphémères si ce n'est qu'en établissant une collaboration étroite entre les praticiens, chargés de gérer les situations éducatives, et les chercheurs qui tentent d'en comprendre certains éléments? Plus qu'une complémentarité, c'est un partenariat qui doit s'établir entre les deux.

L'objet de recherche, celui à propos duquel le chercheur recueille des informations, est erratique, éphémère, instable. Le chercheur ne peut le reconstituer en laboratoire. Il doit le découvrir dans les milieux de l'éducation. À de rares exceptions près, le chercheur n'agit pas directement sur cet objet, il n'expérimente pas lui-même, les praticiens lui servent de relais. Contrairement à des situations de laboratoire, le chercheur en éducation ne manipule pas nécessairement lui-même son objet de recherche. Même s'il construit des situations expérimentales (ou quasi expérimentales), il est plus souvent observateur qu'expérimentateur. Il considère et analyse des traitements que d'autres appliquent pour lui sur l'objet d'étude. Par exemple, s'il veut mesurer les effets d'une méthode d'enseignement sur les compétences des élèves, il n'utilise pas lui-même cette méthode, mais il observe comment un enseignant s'en sert. Il en mesure ensuite les effets sur les compétences des élèves.

Dans bien des cas, il n'est pas acteur et ne contrôle pas lui-même son objet de recherche. Son travail n'est possible qu'avec la complicité des acteurs du terrain. L'interaction avec ces derniers est fondamentale : elle permet le contrôle de l'objet de recherche. En sciences de l'éducation, des techniques qui risquent la perte de contrôle de l'objet de recherche (comme celle du *double blind*) sont dangereuses[4]. En effet, dans le cas du *double blind*, le praticien ignore les conséquen-

4 La méthode du *double blind* (double insu) est souvent utilisée en recherche pharmacologique. Dans ce cas, ni les malades ni les infirmières qui soignent ces derniers ne savent quels médicaments sont appliqués. En général, deux groupes de malades souffrant d'une même affection sont constitués au hasard, l'un reçoit le remède dont l'effet est étudié et l'autre reçoit un placebo (substance inactive qui est présentée sous la même forme que le médicament actif). Une telle approche est souvent utilisée en recherche fondamentale en psychologie.

ces de la démarche qu'il réalise à la demande du chercheur. Le risque de perte de contrôle de l'objet de recherche est alors très élevé. Plus qu'un lieu d'application, le milieu est un lieu de contrôle de l'objet de recherche en une réelle synergie entre les praticiens et les chercheurs.

La seconde fonction des milieux de l'éducation est donc une fonction de contrôle de l'objet de recherche. Ce contrôle ne peut s'exercer que par un dialogue constructif entre chercheurs et praticiens.

3) La fonction de conservation des traces des situations éducatives

Toute situation éducative est unique et complexe. Le chercheur n'en regarde jamais que quelques variables. Trop de facteurs interagissent dans une situation éducative.

> [...] *quand on considère les interactions, on entre dans un palais des glaces où l'image se reflète jusqu'à l'infini. Même si nous poursuivons notre analyse jusqu'au troisième, cinquième ordre, voire plus loin encore, on peut toujours imaginer des interactions négligées d'un ordre supérieur encore* (Cronbach, 1974, 7).

Le chercheur ne prend en considération que quelques dimensions de la situation éducative. Qu'il s'intéresse au fonctionnement cognitif de l'élève en situation didactique ou aux relations parents-enfants dans un contexte de garderies, son objet d'étude n'est jamais qu'une fraction d'une situation globale beaucoup plus complexe. Cependant, cet objet ne trouve sa pleine signification qu'en interaction avec les autres facteurs de la situation éducative. Sans cesse, le chercheur doit recontextualiser son approche pour avoir une bonne compréhension de son objet d'étude. Il ne peut le faire que s'il est capable de retrouver la situation globale dont est issu son objet. Le milieu permet la conservation des traces des situations éducatives. Si toute situation éducative est fugace, elle s'inscrit cependant dans l'histoire du vécu d'un groupe social. Chacun de ses déroulements laisse des indicateurs de son existence à un moment donné. Ce sont des résultats d'apprentissage chez les élèves, des changements de comportements chez des toxicomanes, des questionnements formulés à un moment donné dans un groupe de réflexion, des écrits, des réalisations concrètes, etc. Le praticien est le garant de la continuité de ces situations éducatives. Il est donc le témoin privilégié mais aussi le conservateur de ces traces. Il les utilise pour faire évoluer le groupe et les personnes avec lesquelles il travaille.

C'est donc en étroite synergie avec le praticien que le chercheur peut comprendre la véritable dimension de son objet d'étude. Plus qu'un espace d'application, le milieu permet la conservation de l'objet d'étude. Sans lui, le chercheur perd son objet d'étude. Il travaille sur un objet décontextualisé, désincarné, voire idéalisé : «[...] une praxis idéalisée n'est plus une praxis, elle est un mythe» (Van der Maren, 1995, 47).

La troisième fonction des milieux d'éducation est une fonction de conservation des traces des situations éducatives qui ont généré l'objet de recherche.

4) La fonction de rétroaction

Lorsqu'un chercheur investit un champ de la pratique de l'éducation, son objet d'étude évolue, progresse et vit des transformations d'ordres divers. Il est donc indispensable, si le chercheur veut comprendre son objet d'étude, qu'il puisse disposer d'un maximum d'informations à son sujet. Le milieu joue ce rôle : il informe sans cesse le chercheur quant à l'évolution de son objet d'étude. Dans cette perspective, en partenariat avec le praticien, le chercheur établit des dispositifs pour recueillir cette information. Il peut rarement le faire seul. Le milieu est réactif aux interventions du chercheur. Un retour d'informations extraites du milieu est alors indispensable pour le chercheur. À l'aide de ces données, il peut progresser dans sa tentative de compréhension d'un objet issu d'un champ de la pratique éducative.

Alors que la fonction précédente permet la conservation des traces des situations éducatives dans leur globalité, la fonction de rétroaction est focalisée sur l'objet de la recherche. Les deux fonctions, conservation des traces et rétroaction, sont complémentaires. Ces retours d'informations issus du milieu ne sont possibles que si le milieu remplit sa fonction de rétroaction à l'égard du chercheur. Cette fonction n'est cependant possible que si chercheur et praticien se sont entendus sur les modalités et sur le contenu de ces rétroactions.

Cette quatrième fonction est donc une fonction de rétroaction à propos de l'objet d'étude.

5) La fonction de régulation

Enfin, les milieux de l'éducation exercent une fonction de régulation sur la plupart des processus de recherche qui les investissent. Il ne s'agit plus seulement d'un objet ou d'une question de recherche, mais bien de l'ensemble d'une démarche qui est concerné par cette fonction. Un processus de recherche interagit avec le milieu qu'il investit. Il doit donc souvent s'adapter à l'évolution de ce milieu, à ses exigences et aux contraintes qu'il impose. Cette adaptation n'est possible qui si le milieu exerce réellement sa fonction de régulation sur le processus de recherche. Une fois de plus, cette fonction de régulation n'est envisageable que si un partenariat s'établit entre chercheurs et praticiens, et qu'un dispositif est mis en place pour que le milieu puisse exercer sa fonction de régulation.

Cette cinquième fonction est une fonction de régulation exercée par le milieu sur le processus de recherche.

... où il n'est plus seulement question d'application!

Les milieux de l'éducation ne sont donc pas exclusivement des lieux d'application, des Cours de Miracles où le chercheur découvre toutes les données qu'il désire. Ils sont à la fois des lieux d'émergence de questions et de problèmes de recherche, des lieux de contrôle des objets de recherche et des lieux de conservation des traces des situations éducatives. Ils exercent en outre les fonctions de rétroaction et de régulation. Ces deux dernières sont en réalité des sous-fonctions de la fonction de contrôle de l'objet de recherche. C'est en effet ce travail de rétroaction et de régulation du processus de recherche qui permet d'en contrôler l'objet. Enfin, ces fonctions sont à la fois complémentaires et solidaires. Ensemble, elles construisent le sens de la démarche enclenchée par le chercheur. Les milieux remplissent donc cinq fonctions essentielles par rapport à un processus de recherche en éducation dont l'objet est inscrit dans un milieu de l'éducation. Ces fonctions ne peuvent se concrétiser que si une étroite collaboration existe entre chercheurs et praticiens de l'éducation[5]. Pour cela, un dialogue est indispensable entre les chercheurs et les praticiens.

Mais se parlent-ils parfois?

---

5 Le praticien est un des éléments essentiels du milieu. Outre sa contribution à maints égards à la démarche du chercheur, il doit aussi être considéré comme élément constitutif du milieu.

... où l'on reparle de dialogue de sourds!

Et si le praticien pose des questions au chercheur, ce dernier l'écoute-t-il? Pour qu'une recherche en éducation se développe, il faut que chercheurs et praticiens entretiennent un dialogue fourni autour de l'objet de recherche. Cet objet est certes complexe, fugace et difficile à cerner.

> [...] *l'objet des sciences humaines est à construire constamment. Il est le produit d'une pensée qui se penche sur l'activité humaine sous toutes ses formes. La complexité de l'objet est telle que toute réduction à un facteur (politique, économique, religieux, idéologique, psychologique, etc.) mutile le véritable réel humain. L'amplitude de l'objet humain défie l'entendement humain. Cet objet est à la fois extérieur à nous, en nous et en interaction avec nous qui supporte mal l'isolement du sujet en relation avec son objet* (Deshaies, 1992, 136).

Certes, cet objet est complexe, mais est-il, à lui seul, la cause des difficultés qu'ont les chercheurs et les praticiens à établir un véritable dialogue entre eux? Ils doivent pouvoir en parler dans un langage intelligible pour chacun. Est-ce le cas?

Il est important que chercheur et praticien de l'éducation aient une bonne compréhension de cet objet d'étude. Pour y arriver, chacun doit disposer de suffisamment d'indicateurs pour comprendre la représentation que l'autre se fait de cet objet; chacun doit comprendre les cadres de référence utilisés par les autres lorsqu'il en parle. À défaut de cette compréhension, un dialogue de sourds s'installe. Pour qu'un échange s'établisse réellement entre eux, le praticien doit disposer d'outils pour parler de sa pratique. Le chercheur, quant à lui, doit non seulement comprendre les référentiels utilisés par le praticien, mais il doit également clarifier sa propre grille de lecture de l'objet de recherche. Le praticien doit exercer une activité réflexive sur sa praxis (Wittorski, 1994). Il doit aussi verbaliser le résultat de cette activité en utilisant des termes non compromettants[6] et habituellement

6 Les interprétations empiriques et la langue naturelle permettent en général une bonne prise sur les phénomènes observés. Elles n'en permettent cependant pas une description suffisante et cohérente. La recherche de cohérence passe nécessairement par l'utilisation d'un vocabulaire non compromettant : «[...] créer un vocabulaire non compromettant : toutes les sciences commencent par là» (Manoni, 1988, 29). Même si la langue théorique utilise la même syntaxe que la langue naturelle, la langue théorique n'est jamais la langue naturelle (Margolinas, 1994, 18). Un travail sur le langage est dès lors fort important pour permettre au praticien de verbaliser sa pratique. Mais, pour ce faire, ce dernier doit utiliser un vocabulaire reconnu dans un champ théorique de référence : «[...] une théorie cherche à créer un domaine de signification sur les objets qu'elle entend travailler, et la signification passe nécessairement par un réseau sémantique. Le travail de ce que superficiellement on pourrait prendre pour du "vocabulaire" est constitutif de la cohérence d'une théorie, et par là de sa scientificité» (Margolinas, 1994, 18).

admis dans une communauté scientifique déterminée. Le chercheur doit clarifier sa position épistémologique et fournir au praticien suffisamment d'indicateurs à propos de ses cadres théoriques de référence. La compréhension de l'objet de recherche passe par les dialectiques «théorie/praxis/recherche» qui alimentent le débat que nourrissent chercheurs et praticiens à propos de l'objet de recherche. Bien plus, c'est à travers ce débat, ce dialogue, ces dialectiques que se construit l'objet même de la recherche.

Mais ce débat existe-t-il? Chercheurs et praticiens cherchent-ils à entrer en communication?

... où il est question d'obstacles à la communication!

Des obstacles majeurs entravent le bon déroulement de cette dialectique. Ils sont, entre autres, d'ordre épistémologique. Toute recherche – scientifique ou non – s'inscrit dans un processus de construction de connaissances. Le chercheur participe intimement à cette démarche en tant que sujet, c'est-à-dire en tant que personne dans son rapport privé avec l'objet d'étude. Toute recherche exige donc une participation intime du chercheur au processus de construction des connaissances, elle lui demande un indispensable investissement de lui-même en tant que personne (Deshaies, 1992).

Par rapport à son objet de recherche, le chercheur est un «sujet épistémique» dans sa propre démarche de recherche. Il est le sujet de l'épistémologie, celui qui appréhende l'objet avec tous ses moyens personnels, intellectuels et culturels (Deshaies, 1992). Paradoxalement, le chercheur qui s'intéresse aux mécanismes de construction de connaissances chez les individus est autant sujet épistémique par rapport à son objet de recherche que les individus qu'il observe dans leurs propres rapports au savoir. Le paradigme[7] qui définit la position épistémologique du chercheur doit donc être clarifié.

---

7 Pour Morin (1991, 213, cité par Laflamme, 1994, 16), un paradigme «contient, pour tout discours s'effectuant sous son empire, les concepts fondamentaux ou les catégories maîtresses de l'intelligibilité en même temps que le type de relations logiques d'attraction/répulsion entre ces concepts ou ces catégories». Alors que Masterman (1970) réduit le concept de paradigme, Morin (1991) rend à ce dernier la dimension et l'importance que lui a accordées Kuhn (1983) dans sa réflexion sur la connaissance scientifique. De l'Antiquité à nos jours, l'histoire des sciences est marquée par des hypothèses fondamentales et des idées abstraites (Ouellet, 1994). Elles servent à assurer la cohérence des rapports que l'homme

> [...] *tout chercheur connaît, pense, analyse avec les outils, concepts, catégories inscrits dans un paradigme. Il est impossible de se situer à l'extérieur d'un paradigme, quel qu'il soit, pour examiner, analyser une réalité, une situation, un phénomène. Si on ne peut analyser qu'à l'intérieur d'un paradigme, celui-ci impose une sélection, une détermination et un contrôle de la conceptualisation et de la catégorisation* (Laflamme, 1994, 16).

Le chercheur ne partage pas nécessairement le paradigme du praticien. Ils doivent cependant se référer, l'un et l'autre, à des paradigmes compatibles pour qu'un dialogue prenne forme entre eux.

Aucune clôture sémantique[8] n'est envisageable si, au préalable, chacun des partenaires n'a pas précisé le paradigme qui préside à sa réflexion et à ses conduites de chercheur ou de praticien. Or, il est indispensable que les concepts qui sont utilisés pour parler de l'objet de recherche soient définis et clarifiés. Une démarche de clôture sémantique permet alors, et alors seulement, de limiter les significations que peuvent couvrir les concepts utilisés pour les besoins de la recherche. Lorsque des chercheurs et des praticiens se réunissent pour travailler sur des représentations sociales, encore doivent-ils tous être d'accord sur ce que ce concept signifiera pour eux durant leur recherche! Cette démarche semble élémentaire, elle n'est cependant guère évidente. Elle peut être longue et provoque souvent des conflits au sein même d'une équipe de chercheurs appartenant à des disciplines différentes. Ce travail doit être réalisé *a fortiori* lorsqu'une synergie s'établit entre chercheurs et praticiens. Cette clôture sémantique est incontournable.

... où il est question de paradigmes épistémologiques!

Mais, trop souvent, les milieux de l'éducation ne questionnent pas le chercheur à propos des paradigmes à l'intérieur desquels il fonctionne. En corrélation,

---

entretient avec ses objets de connaissance. Le choix d'un paradigme détermine tant la réflexion que l'action du chercheur. Lorsqu'un chercheur inspire un changement de paradigme, il provoque une révolution scientifique. La révolution scientifique qui a agité les chimistes culmine au XVIII[e] siècle avec la publication par Lavoisier, en 1789, année de la Révolution française, de son *Traité élémentaire de chimie*. Les écrits de Lavoisier provoquent querelles et divisions autour de paradigmes qui changent radicalement les conceptions de la chimie véhiculées depuis l'Ancien Régime jusqu'à l'aube de la Révolution française. Les historiens contemporains des sciences attribuent l'avènement de la chimie scientifique au changement de paradigme provoqué par Lavoisier (Bensaude-Vincent, 1991, 363). L'histoire des sciences est construite autour de révolutions de ce type.

8 Par clôture sémantique, nous définissons la règle qui impose, malgré la polysémie des langues naturelles, de préciser les concepts et de limiter les significations qu'on peut leur attribuer (Van der Maren, 1995, 24).

ce dernier ne clarifie pas plus sa position épistémologique. Dans ce cas, les praticiens ignorent – ou acceptent implicitement – le paradigme épistémologique du chercheur qui présente ses résultats. Souvent, de ce seul fait, les milieux éducatifs frôlent l'incohérence la plus totale. Par exemple, quels rapports se sont développés entre l'école et la psychologie?

Plusieurs théories psychologiques – issues de laboratoires et expérimentées sur des sujets individuels – sont appliquées à l'école sans autre forme de procès. Ce fut le cas, autrefois, des approches piagétiennes. C'est le cas, aujourd'hui, des approches cognitivistes issues des théories du traitement de l'information, c'est le cas également de celles issues des travaux des constructivistes. Entretemps – ou parallèlement – la perspective béhavioriste a eu ses heures de gloire.

L'évolution des réflexions sur les apprentissages scolaires est très surprenante. En moins de vingt ans, elle est passée d'un paradigme de type réaliste (les théories béhaviorales) à un paradigme constructiviste. Ce changement de paradigme est spectaculaire. Il implique un renversement radical des rapports épistémologiques que l'école doit normalement entretenir avec les savoirs scolaires. Les enseignants ne sont pas nécessairement informés du paradigme qui préside aux courants pédagogiques véhiculés dans leur milieu. Et c'est probablement là une des difficultés majeures dans laquelle les chercheurs en éducation – psychologues ou autres – placent les acteurs de l'éducation. Il n'est pas rare d'entendre parler de constructivisme par des enseignants qui adoptent des démarches plutôt comportementalistes.

Le point de départ de toute recherche sur les apprentissages scolaires nécessite une clarification de la position épistémologique du chercheur et du praticien quant aux rapports que le sujet apprenant (l'élève) entretient avec le savoir à apprendre. Bien plus, cette position doit faire l'objet d'un débat entre le chercheur et le praticien. Le dialogue ne pourra s'établir entre eux que si leurs paradigmes épistémologiques sont compatibles.

Les propos qui suivent illustrent la difficulté à laquelle les praticiens sont confrontés.

... où il est question d'un paradigme épistémologique de type réaliste!

Les modèles programmatiques issus des théories béhaviorales placent l'enseignement et l'apprentissage dans une relation linéaire. Dans une telle approche, il suffit d'enseigner pour que l'élève apprenne. L'apprentissage est conçu, dans ce cas, comme la conséquence directe et unique de l'apprentissage (Bru, 1991). Une approche de ce type suppose que le savoir peut être objectif et absolu : il existe en dehors de celui qui connaît et il attend d'être découvert. Mais, une fois découvert, il peut être transmis.

> *C'est la vision d'un savoir-objet, d'un savoir-commodité qui peut être trouvé, transmis et utilisé. De telles opinions sous-jacentes ont conduit à des recherches d'objectivité, de validité, de fiabilité, de généralisation, etc., toutes protégées par des règles soigneusement construites et appliquées à un projet de recherche et à la méthodologie. Au sein même de ces croyances réside une séparation entre celui qui connaît et le connu, entre le sujet et l'objet du savoir* (Dillon, 1993, 152).

L'épistémologie d'une telle approche est certainement guidée par un paradigme de type réaliste. Elle a un effet direct sur le type de recherche engagé, sur les prescriptions faites pour l'enseignement afin qu'un apprentissage se réalise et sur les conceptions de la construction des savoirs par celui qui apprend.

Bloom (1984) établit une linéarité entre différents processus mis en place (une pédagogie de la maîtrise, le renforcement des préalables, etc.) et les résultats de l'apprentissage.

> *Ainsi donc, nous avons deux processus : la pédagogie de la maîtrise, et le renforcement initial des prérequis cognitifs qui ont des effets importants mais distincts. Lorsqu'ils sont combinés, leurs effets tendent à s'additionner. Nous croyons que ces deux variables sont additives parce qu'elles interviennent séparément* [...] (Bloom, 1984, 59).

Bloom et ses chercheurs jouent sur des variables d'enseignement et postulent que les modifications apportées à ces variables sont suffisantes pour expliquer les résultats de l'apprentissage, indépendamment du sujet qui apprend. Si, à certaines conditions, une variable est ajoutée aux autres, ses effets (toujours selon Bloom) sont additionnés aux effets des autres variables d'enseignement. Le savoir est, dans ce cas, totalement «externe» au sujet qui apprend. S'il n'en maîtrise pas les préalables, une procédure est mise en place pour lui permettre de les acquérir. Les fonde-

ments épistémologiques de telles approches sont clairs, le sujet intervient peu dans le processus d'acquisition des connaissances scolaires : ces dernières lui sont externes et elles sont organisées de l'extérieur pour qu'il puisse les apprendre. L'illusion curriculaire des concepteurs de programmes scolaires partage le même paradigme réaliste. Ces concepteurs supposent qu'il suffit d'organiser les contenus et de les enseigner pour que les élèves apprennent. Ce paradigme réaliste a dominé l'école et les conceptions de l'apprentissage scolaire jusqu'à ce jour. Il a présidé à la formation des enseignants. Tacitement, chacun admet alors qu'il existe une réalité ontologique. Il suffit de l'enseigner pour que d'autres l'apprennent. Une approche pédagogique qui organise les savoirs de l'élève indépendamment de l'élève (ou hors de l'élève) s'inscrit dans ce paradigme.

Les propos de Ruel (1994) synthétisent bien l'effet de la position épistémologique de type réaliste sur l'enseignement.

> [...] *l'enseignement traditionnel s'est constitué sur la base de ce scénario en ce sens qu'il endosse l'idée de l'existence d'une réalité ontologique connaissable pour tout sujet-en-quête-de-connaissance. Les «faits objectifs» dont sont truffées les matières scolaires, en sciences principalement, laissent entendre que les connaissances acquises parlent de la réalité telle qu'elle est. S'instruire c'est accumuler des données sur la réalité. Et misant sur l'existence de telles données, on peut alors les transmettre à d'autres. Ce sera le rôle de l'enseignement : assurer la transmission des connaissances. Et dans ce contexte propre au scénario précédemment esquissé, on ne reconnaît pas au sujet-en-quête-de-connaissance un rôle constitutif dans l'acquisition de ses connaissances. Au contraire, celui-ci apparaît indépendant de la connaissance comme telle; qui plus est, c'est au nom du principe dit d'objectivité qu'on le maintient dans cette position extérieure par rapport à la connaissance* (Ruel, 1994, 31).

Aujourd'hui, ces mêmes enseignants sont confrontés à la prolifération d'approches théoriques issues d'un paradigme de type constructiviste.

... où il est question d'un paradigme de type constructiviste!

Les données des approches et des modèles constructivistes remettent radicalement en cause la classique vision réaliste des connaissances. Le constructivisme est incompatible avec une perspective ontologique. Il y a dès lors «changement paradigmatique» au sens de Kuhn (1983). Bensaude-Vincent (1991) y perçoit des indicateurs suffisants pour qu'une révolution scientifique se produise dans le champ des théories de la connaissance.

Le paradigme constructiviste interprète autrement le rapport «objet/connaissance» et élimine de sa théorie tout recours à un objet extérieur. Cette position définit la relation entre connaissance et réalité. Alors que le paradigme de type réaliste considère ce rapport comme une correspondance plus ou moins figurative, le constructivisme la conçoit comme une adaptation au sens fonctionnel.

Le constructivisme est radical parce qu'il rompt avec la convention et développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique objective.

La connaissance concerne exclusivement une mise en ordre d'un monde constitué par l'expérience du sujet qui apprend (Watzlawick, 1988). Dès lors, le savoir ne peut plus être considéré comme une représentation de la réalité ontologique. Dans une telle optique, le sujet construit lui-même ses connaissances.

> [...] *L'effet majeur du constructivisme est un effet d'ouverture : il justifie l'entrée en scène de pédagogies et de didactiques qui fondent l'acquisition du savoir sur l'élaboration des connaissances par l'élève lui-même. La richesse de ces didactiques dépend de deux conditions : premièrement, l'épistémologie de l'enseignant doit être adéquate, c'est-à-dire que sa propre image du savoir doit se prêter à une didactique de reconstruction et deuxièmement, la lecture de l'activité cognitive de l'élève doit être pertinente pour ses stratégies didactiques. Il est évident que ces conditions ne sont que rarement satisfaites* (Morf, 1994, 31).

De tels propos remettent radicalement en question les conceptions de l'apprentissage scolaire des enseignants formés à l'intérieur d'un paradigme épistémologique de type réaliste. Bien plus, une approche constructiviste est incompatible avec une conception de l'apprentissage issue d'un paradigme épistémologique de type réaliste.

... où il y a risque de conflits de paradigmes épistémologiques!

Ces deux paradigmes, positiviste ou constructiviste, circulent dans les milieux de l'éducation, ouvertement ou sournoisement. Pour qu'un dialogue s'établisse effectivement entre les chercheurs et les praticiens une clarification de la position épistémologique de l'un et de l'autre s'impose. Il est impossible qu'un réaliste puisse tenir un langage acceptable pour un constructiviste, et vice-versa, lorsqu'il parle d'un objet de connaissance. Seul un dialogue de sourds peut s'installer

entre eux. Plus grave, il y a risque de conflit et de blocage, là où l'on voulait plutôt instaurer le dialogue.

Les obstacles à la communication entre chercheurs et praticiens sont d'abord d'ordre épistémologique. Pour qu'un déblocage s'amorce, il ne faut pas nécessairement que les uns adoptent le paradigme épistémologique des autres. Ce serait illusoire! Une prise de conscience des paradigmes respectifs des uns et des autres est un premier pas vers le dialogue. Mais le dialogue reste difficile entre des tenants de paradigmes épistémologiques peu compatibles. À nouveau, il serait vain de vouloir convaincre qui que ce soit d'adopter un paradigme qui n'est pas le sien. Un paradigme épistémologique organise, structure et donne du sens à tout un système de pensée. On ne peut en changer comme l'on change de mode.

S'il y a risque de conflits paradigmatiques entre plusieurs personnes, il existe aussi un conflit qui peut s'installer à un autre niveau. Un chercheur ou un praticien de l'éducation peut vivre lui-même et de façon interne un conflit paradigmatique important qui remet radicalement en question l'organisation de ses propres systèmes de pensée. Cette remise en question de son système de pensée et de ses propres rapports aux savoirs est souvent un passage difficile. La perspective de la recherche qu'un chercheur développe ou la vision de l'action qu'un praticien se construit sont complètement bouleversées! Ce débat, autour des paradigmes épistémologiques et de la clarification que chercheurs et praticiens doivent faire à propos de leur propre position épistémologique, est très important.

Les cinq fonctions évoquées dans les lignes qui précèdent ne peuvent exister que si cette clarification a réellement eu lieu. Sinon, aucune de ces fonctions ne peut exister. Chacune d'entre elles est en effet basée sur un dialogue étroit entre chercheur et praticien. Ce dialogue ne peut avoir lieu que s'ils se comprennent et se respectent malgré leurs positions épistémologiques respectives!

Dans cette perspective, la clarification de la position épistémologique du chercheur et du praticien devient un préalable à tout dialogue entre eux.

... où l'on tente de tirer des conclusions!

Certes, la question est loin d'être épuisée, d'autres distances existent entre chercheurs et praticiens; elles sont culturelles, elles sont institutionnelles, elles sont affectives.

Le texte a d'abord montré que les milieux de l'éducation ne sont pas uniquement des lieux d'application. Ils remplissent des fonctions importantes pour que la recherche en éducation se développe si elle veut investir efficacement les champs de l'action éducative. Le praticien est le principal moteur de ces fonctions.

Établir un dialogue entre chercheurs et praticiens commence nécessairement par le recadrage de la place du praticien dans la recherche en éducation. Elle est fondamentale, elle doit lui être reconnue. À cause des cinq fonctions attribuées aux milieux, le praticien occupe une place de choix dans les processus de recherche en éducation. L'établissement d'un dialogue entre chercheurs et praticiens doit commencer par une reconnaissance de ces fonctions.

Mais il ne suffit pas de reconnaître au praticien une place et des fonctions dans la recherche pour qu'un dialogue s'établisse. Encore faut-il qu'un langage commun soit partagé à propos de l'objet de recherche. La difficulté est alors d'ordre épistémologique. Et le dialogue ne peut s'établir que si le chercheur et le praticien acceptent de clarifier leurs positions épistémologiques respectives.

Le travail est long. Les fonctions définies dans ce texte ne sont pas nécessairement reconnues par les chercheurs et par les praticiens. Par ailleurs, les milieux de l'éducation constituent un vaste marché. Tout le monde n'a pas intérêt à clarifier sa position épistémologique devant le produit qu'il veut diffuser dans les sphères de l'éducation. La Cour des Miracles est aussi courtisée par les marchands du temple. À nouveau, le travail sera long.

Mais aujourd'hui, le débat est ouvert.

Références

ARDOINO, J. et BERGER, G. (1994).
Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences? *L'année de la recherche en sciences de l'éducation, 1994*, 29-51.

BENSAUDE-VINCENT, B. (1991).
Lavoisier : une révolution scientifique. *In* M. Serres (dir.), *Éléments d'histoire des sciences* (p. 362-385). Paris : Bordas.

BIRON, M.-F., BOSMAN, CH., MOINIL, M., JONNAERT, PH. et LITS, M. (1993).
Recherche en didactique et formation initiale et continue des enseignants. *Humanités chrétiennes, 36*(2), 139-150.

BLOOM, B. S. (1984).
The 2 sigma problem : The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher, 13*(6), 4-16.

BRU, M. (1991).
Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.

CRONBACH, L. J. (1974).
Beyond the two disciplines of scientific psychology. Communication présentée à l'assemblée de l'«American Psychological Association», Los Angeles, 1er septembre 1974.

DESHAIES, B. (1992).
Méthodologie de la recherche en sciences humaines. Laval : Beauchemin.

DILLON, D. (1993).
L'enseignant-chercheur et son développement professionnel. *In* H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (p. 133-158). Sherbrooke : Éditions du CRP.

FIJALKOW, J. (1994).
L'entrée dans l'écrit. *In* G. Vergnaud (dir.), *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* (p. 13-40). Paris : Hachette.

HUBERMAN, M. et THURLER, M. G. (1991).
De la recherche à la pratique – Éléments de base. Berne : Peter Lang.

KUHN, T. (1983).
La structure des révolutions scientifiques. Paris : Flammarion.

LAFLAMME, C. (1994).
Construction de modèles dans une société et une science en crise. *In Textes d'orientations du Congrès de l'AFIRSE, Recherches scientifiques et praxéologiques dans le champ des pratiques éducatives* (p. 16-19). Aix-Marseille : Département des sciences de l'éducation de l'Université de Provence.

LEVIN, H. M. (1991).
Why isn't educational research more useful? *In* D. S. Anderson et B. J. Biddle (dir.), *Knowledge for policy – Improving education through research* (p. 70-78). Londres : Falmer Press.

MANONI, O. (1988).
Un si vif étonnement. Paris : Denoël.

MARGOLINAS, C. (1994).
De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques. Grenoble : La Pensée sauvage.

MASTERMAN, M. (1970).
The nature of a paradigm in criticism and grouth of knowledge. New York [NY] : Cambridge University Press.

MIALARET, G. (1994).
Les objets de la recherche en sciences de l'éducation. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 7-25.

MORF, A. (1994).
Une épistémologie pour la didactique : spéculations autour d'un aménagement conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation, XX*(1), 29-40.

MORIN, E. (1991).
Les idées. Paris : Seuil.

OUELLET, A. (1994).
Processus de recherche – Une introduction à la méthodologie de la recherche. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

ROY, J.A. (1989).
Recherche, enseignement et enseignant. *Revue des sciences de l'éducation, XV*(1), 103-122.

RUEL, F. (1994).
La complexification conceptuelle des représentations sociales discursives à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement chez des futurs enseignants et enseignantes de sciences. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995).
Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles : De Bœck-Université.

WATZLAWICK, P. (dir.) (1988).
L'invention de la réalité. Paris : Seuil.

WITTORSKI, R. (1994).
La formation des formateurs par le développement de l'activité réflexive sur les pratiques – La production d'outils cognitifs nouveaux pour le changement. *Pédagogies, 10*, 90-94.

Abstract – This article initiates reflection on the dialogue between practitioners and researchers in the field of education. This reflection has two facets: on one hand it defines the functions that educational settings can fill in relation to education research; on the other hand it locates the difficulty of dialogue between researchers and practitioners in the lack of an identified epistemological paradigm for each side.

Resumen – Este texto propone una reflexión acerca del diálogo entre facultativos e investigadores en educación. El texto enfoca dos aspectos : por una parte, define las funciones que pueden cumplir los medios de educación en la investigación en ese ramo. Por otra parte, ubica la dificultad del diálogo entre investigadores y facultativos acerca de la ausencia de identificación del paradigma epistemológico de unos y de otros.

Zusammenfassung – In dem vorliegenden Artikel wird der Dialog zwischen den in der Erziehung tätigen Praktikern und Forschern erörtert. Er schlägt zwei Wege ein: einerseits definiert er die Rollen, die die im Erziehungswesen Arbeitenden für die Erziehungsforschung spielen können; andererseits bringt er die Schwierigkeit des Dialogs zwischen Forschern und Praktikern in kausalen Zusammenhang damit, dass die epistemologischen Standpunkte beider Gruppen nicht klar erkannt werden.