

## Cahiers de la recherche en éducation

# Recherche en collaboration avec les partenaires de l'éducation

Marcelle Hardy

Volume 6, numéro 2, 1999

La collaboration et le partenariat dans la recherche en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017008ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017008ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hardy, M. (1999). Recherche en collaboration avec les partenaires de l'éducation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 283–297.  
<https://doi.org/10.7202/1017008ar>

Résumé de l'article

Les changements technologiques et socioéconomiques accentuent l'importance stratégique de la formation de la main-d'œuvre. Comment la recherche en éducation peut-elle aider à répondre à cette demande sociale ? À la suite des questionnements québécois, canadiens et internationaux sur le rôle de la recherche en éducation, l'auteur propose des réflexions sur la recherche en collaboration avec des partenaires éducatifs et sociaux. L'analyse présente trois types de collaboration : informative, consultative et opérationnelle, puis elle distingue quelques aspects du travail avec les partenaires de l'éducation. L'article se termine par une discussion des obstacles à surmonter et des risques, principalement éthiques, qui accompagnent ces nouvelles pratiques de recherche.



## **Recherche en collaboration avec les partenaires de l'éducation**

Marcelle **Hardy**  
Université du Québec à Montréal

**Résumé** – Les changements technologiques et socioéconomiques accentuent l'importance stratégique de la formation de la main-d'œuvre. Comment la recherche en éducation peut-elle aider à répondre à cette demande sociale? À la suite des questionnements québécois, canadiens et internationaux sur le rôle de la recherche en éducation, l'auteur propose des réflexions sur la recherche en collaboration avec des partenaires éducatifs et sociaux. L'analyse présente trois types de collaboration: informative, consultative et opérationnelle, puis elle distingue quelques aspects du travail avec les partenaires de l'éducation. L'article se termine par une discussion des obstacles à surmonter et des risques, principalement éthiques, qui accompagnent ces nouvelles pratiques de recherche.

### **Introduction**

Le point de départ de ce travail s'inscrit sous la bannière d'une coexistence possible et même d'une nécessité sociale entre la recherche en collaboration avec des partenaires de l'éducation et les exigences qui accompagnent les changements

technologiques et socioéconomiques. Il prend appui sur les modifications qui imprègnent de plus en plus les relations entre l'éducation et la société. Celles-ci ont toujours existé, elles se sont cependant révélées avec une intensité accrue au cours de la dernière décennie et elles s'annoncent plus impératives pour le prochain millénaire. Cette évolution est reliée aux changements socioéconomiques qui orientent vers un rapprochement incontournable entre l'éducation et le travail comme le démontrent Carnevale (1991), Marshall et Tucker (1992) aux États-Unis et, en Europe, quelques travaux de Tanguy (Jobert, Marry et Tanguy, 1995; Tanguy, 1986; 1991). Ceux-ci sont confirmés, au Québec, par le Conseil supérieur de l'éducation (1996b) et le Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996). Ces changements traversés par des transformations technologiques mettent l'accent sur la qualification de la main-d'œuvre et obligent la société économique et la société politique à vivre à l'heure de la mondialisation des marchés. La formation des travailleurs futurs et actuels devient alors l'atout majeur qui protège contre la décroissance et qui permet à une société de conserver et éventuellement d'améliorer sa position sur l'échiquier mondial. Ces bouleversements ne peuvent advenir sans une collaboration entre les divers partenaires de l'éducation, de l'économie et de la politique (Bailey, 1992; 1995). Si l'éducation et la formation nécessitent la collaboration avec les partenaires sociaux et économiques, comment la recherche en éducation peut-elle jouer un rôle dans cette collaboration avec les partenaires éducatifs et sociaux ?

La réponse à cette question passe par une réflexion où nous soulignons d'abord les questionnements et les critiques autour du rôle de la recherche en éducation. Puis, nous cernons les principaux aspects de la recherche collaborative<sup>1</sup> en éducation en distinguant des types de collaboration et en identifiant des partenaires potentiels. Nous signalons enfin quelques-unes des pratiques de recherche susceptibles de faire obstacle à la recherche en collaboration et nous faisons ressortir certains risques qui peuvent accompagner cette recherche éducative.

## **1. Rôles de la recherche en éducation**

Au Canada et au Québec, les critiques sur les possibilités d'utiliser la recherche en éducation inquiètent les pouvoirs publics et les organismes subventionnaires qui insistent sur la nécessité de transférer les résultats de recherche dans la communauté des praticiens. La création, par le CRSH, des Réseaux de recherche

---

1 Dans cet article, les expressions recherche collaborative et recherche en collaboration sont utilisées comme des synonymes.

stratégiques en éducation et formation en est un exemple éloquent (Gouvernement du Canada, 1996; CRSH, 1995). Des membres de l'*European Education Research Association* s'interrogent sur l'utilisation des résultats de la recherche en éducation et sur l'implication des chercheurs dans l'étude des problèmes éducatifs (Calderhead, 1996; Döbrich, 1997). Alors que d'anciens présidents de l'*American Educational Research Association* tentent aussi de répondre à ces inquiétudes (Berliner, Resnick, Cuban, Cole, Popham et Goodlad, 1997). Parmi ceux-ci, Larry Cuban et John Goodlad sont particulièrement critiques envers les chercheurs de l'éducation. Cuban regrette le manque d'effort et la timidité organisationnelle de la communauté des chercheurs en éducation vis-à-vis des décideurs et l'invite fortement à trouver de meilleurs moyens de diffuser ses résultats de recherche de telle sorte qu'ils soient bien compris et utiles aux potentiels utilisateurs de cette recherche. Pour sa part, Goodlad déplore le peu d'intérêt des chercheurs pour les préoccupations et les difficultés rencontrées par les décideurs et les praticiens de l'éducation et il convie les chercheurs à s'engager dans un processus de collaboration afin de développer une recherche pertinente en regard des besoins des praticiens et des décideurs.

Les insatisfactions vis-à-vis du rôle de la recherche en éducation sont aussi au cœur de l'étude de l'OCDE sur la recherche relative à l'enseignement qui reconnaît, dans de nombreux pays, «la perception d'une crise de confiance dans la valeur de la base de connaissance créée par les chercheurs» (OCDE, 1995, p. 21). Après un diagnostic très étayé qui est loin d'honorer le type de recherche valorisé par la majorité des chercheurs en éducation, les analystes de l'OCDE présentent des conclusions semblables à celles de Goodlad :

*Les stratégies visant à surmonter ces problèmes structurels peuvent consister à encourager les chercheurs à faire participer les hommes de terrain à la conception et à la direction de projets d'innovation scolaire et à faire connaître et diffuser leurs résultats plus efficacement. Cette conclusion est identique à celle de Kirst et ses collaborateurs (1991, p.6). [ qui disent ] «Cela implique également de mettre la recherche au service de l'amélioration de l'enseignement et du milieu scolaire. Les enseignants et les chercheurs doivent être des collaborateurs en communication permanente les uns avec les autres mais cette situation suppose de définir des rôles nouveaux pour les enseignants et les étudiants» (OCDE, 1995, p. 78).*

L'OCDE insiste aussi sur l'importance d'assurer le contrôle de la qualité scientifique de la recherche en éducation. Cette perspective est également endossée par Calderhead (1996) qui admet que tout en étant appelée à l'excellence, la recherche en éducation occupe un des niveaux les plus bas dans la reconnaissance

de la communauté scientifique. Au Québec, Boucher (1994) et Trottier (1994; 1998) questionnent la pertinence de la recherche en éducation et soulignent les limites de l'utilisation de ses résultats par le milieu scolaire. Par ailleurs, les décideurs et les praticiens de l'éducation et de la formation continuent à entretenir de fortes attentes vis-à-vis de la recherche en éducation. Dans ce contexte, les décideurs et les praticiens incitent les chercheurs à dégager les retombées pratiques de leurs travaux, réclament une recherche éducative orientée vers la solution de problèmes et souhaitent un rapprochement entre la recherche et la pratique sans renier la recherche fondamentale (Hardy, Bouchard et Fortier, 1998). D'où la demande pour une recherche de plus grande qualité, conçue et planifiée en collaboration avec ceux qui la réclament dans le but de répondre aux besoins de la société en évolution accélérée.

Des auteurs, dont Floden (1996) et Sadovnik (1995), soulignent aussi l'urgence de développer, en collaboration, des recherches et des modalités de diffusion des résultats de recherche qui puissent contribuer à l'amélioration des pratiques. Pour sa part, Trottier endosse ce point de vue en invitant les chercheurs à développer la recherche collaborative: «Ils [les chercheurs] auraient avantage à s'engager plus directement et avec plus de détermination dans la diffusion de leurs résultats de recherche, et à développer des recherches collaboratives avec les partenaires» (Trottier, 1998, p. 243). De plus, Boucher (1994) insiste sur la nécessité d'un financement accru pour améliorer l'éducation en diffusant adéquatement les résultats des recherches auprès des praticiens du milieu scolaire. Quant à Biddle (1996), il provoque la réflexion en comparant l'écart ahurissant entre l'effort socioéconomique investi dans la recherche médicale ou la recherche spatiale, en regard des investissements réduits dans le champ de la recherche en éducation, spécialement pour la conversion des découvertes en décisions et en pratiques.

## **2. Recherche en collaboration avec des partenaires de l'éducation**

La réflexion sur le rôle de l'éducation démontre l'importance de développer la recherche éducative en collaboration avec des partenaires. Ces analyses traitent cependant très peu des modalités de cette collaboration. Nous tentons de compenser cette carence en apportant des jalons de réponses aux questions: Quels types de collaboration pouvons-nous développer? Avec quels partenaires devrions-nous collaborer?

Quelques typologies de recherche éducative en collaboration peuvent être identifiées; elles s'appuient sur des logiques diverses. Pour notre part, nous retenons trois types de recherche en collaboration que nous tentons de préciser en distinguant le rôle des partenaires éducatifs dans les diverses étapes du processus de recherche. Nous illustrons ensuite ces types de recherche en nous appuyant sur notre expérience. Malgré ses limites, cette expérience peut simplement stimuler la réflexion de chercheurs et de praticiens sur la recherche en collaboration qui est plus souvent souhaitée que pratiquée et encore trop rarement retenue comme objet d'analyse. Ces trois types de recherche en collaboration sont qualifiés d'informative, de consultative et d'opérationnelle.

La collaboration informative permet au chercheur de connaître les particularités du terrain de recherche en profitant de l'expertise de partenaires du champ d'activité étudié. À titre d'exemple, la recherche sur l'*Appropriation du savoir théorique et pratique au secondaire professionnel*<sup>2</sup> a bénéficié de la collaboration d'enseignants et de formateurs experts pour comprendre le programme d'études, décrypter les termes techniques en usinage, apprendre les contraintes et les étapes du processus de fabrication de pièces en métal, visiter des élèves en stage dans différents types d'entreprise et faire la visite guidée de l'atelier d'usinage d'une usine d'aérospatiale, etc.

La collaboration consultative intervient dans l'élaboration de certaines étapes du processus de la recherche. Les partenaires peuvent conseiller dans une ou plusieurs étapes de la recherche, piloter les chercheurs dans le développement d'instruments et l'analyse de résultats ou les guider dans la formalisation et la diffusion de résultats de recherche. Dans la recherche déjà évoquée<sup>3</sup>, la mesure de la résolution de problème technique chez l'élève est redevable à l'implication d'une équipe d'enseignants, extérieurs au terrain de recherche, dans chacun des programmes étudiés (secrétariat et usinage). Ces partenaires ont aidé les chercheurs à définir le problème à résoudre, à choisir les éléments à mesurer et à corriger les épreuves soumises aux élèves. En regard des modalités de diffusion à la communauté éducative soient: des conseillers d'orientation, des enseignants

---

2 Nous avons mené cette recherche avec M<sup>me</sup> Andrée Landreville du Département des sciences de l'éducation de l'UQAM. Cette recherche a bénéficié du support du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada dans son volet recherche stratégique et du programme Soutien aux Équipes de recherche du Fonds FCAR (formation de chercheurs et aide à la recherche).

3 Dans une étape ultérieure de notre recherche sur l'*Appropriation du savoir professionnel*, nous avons étendu notre collaboration avec des partenaires éducatifs extérieurs au terrain de recherche où nous poursuivions notre travail.

de formation générale et de formation professionnelle, des parents et des élèves, l'équipe de recherche a travaillé avec un Comité de rédaction composé de deux enseignants, en secrétariat et en usinage, d'un représentant de la Fédération des enseignants et enseignantes de commissions scolaires (CEQ), d'un représentant de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre devenu Emploi-Québec. Les commentaires reçus ont respecté les résultats de recherche mais ont modifié grandement leur présentation afin de les rendre plus accessibles et plus intéressants pour les publics ciblés. Le produit de ce travail de concertation entre chercheurs et praticiens a eu une influence déterminante sur la publication *De la formation professionnelle au marché du travail* (Hardy, Grossmann, Bah, Barry et Gingras, 1998).

La collaboration opérationnelle intervient dans l'ensemble du processus de recherche et considère les particularités du milieu étudié et les priorités de ses divers types d'intervenants. Le Réseau de recherche stratégique<sup>4</sup>, GIRFE (Groupe interdisciplinaire de recherche en formation-emploi), dont nous sommes responsable avec huit collègues<sup>5</sup>, semble un exemple de collaboration opérationnelle. Après un premier consensus des chercheurs sur l'orientation générale du groupe de recherche, chaque chercheur a rencontré quelques-uns des partenaires potentiels afin de vérifier: 1) leur intérêt à participer au projet en émergence; 2) la pertinence du thème choisi en regard de leurs préoccupations et 3) les modalités de leur collaboration depuis l'accès aux terrains de recherche jusqu'au transfert des résultats de recherche par divers modes de diffusion et de formation. Le thème proposé ayant été bien accueilli, il s'en est suivi un travail de développement ponctué par des consultations informelles et de rencontres formelles avec un nombre de plus en plus imposant de partenaires représentant des Centres de formation, des entreprises, des organismes gouvernementaux, des syndicats et des organismes sociaux et économiques. Afin d'assurer l'efficacité de cette collaboration entre les partenaires et les chercheurs, le GIRFE s'est donné un Comité d'orientation et chacune des cinq équipes de recherche qui le constituent a créé un Comité de recherche où œuvrent les partenaires qui représentent les divers groupes ou organismes qui collaborent dans chaque équipe et avec l'ensemble

---

4 Ce réseau est l'un des cinq réseaux sélectionnés par le CRSH dans son programme Réseaux de recherche stratégique en éducation et formation déjà évoqué (Gouvernement du Canada, 1996).

5 Ceux-ci sont Pierre Doray et Carmen Parent de l'Université du Québec à Montréal, Yvon Bouchard et Carol Landry de l'Université du Québec à Rimouski, Dominique Bouteiller des Hautes études commerciales, André Dolbec et Lorraine Savoie-Zajc de l'Université du Québec à Hull et Diane-Gabrielle Tremblay de la Télé-Université.

du Réseau. Jusqu'à maintenant, la concertation chercheurs-partenaires est stimulante pour les uns comme pour les autres et les partenaires éducatifs et socio-économiques font preuve d'implication et de fidélité (Hardy et Bouchard, 1998).

### Types de partenaires potentiels

La différenciation de types de collaboration a permis de souligner la contribution de plusieurs partenaires potentiels. Une tentative de caractérisation des partenaires pourrait aussi être utile. Nous invitons ainsi à distinguer deux types de partenaires, soit les partenaires praticiens et les partenaires de recherche.

Les partenaires praticiens se caractérisent par leur engagement dans l'élaboration des politiques ou le développement des pratiques éducatives. Ils se distinguent néanmoins en plusieurs catégories que nous n'ambitionnons pas présenter. Leur catégorisation peut répondre à des caractéristiques de milieu d'intervention, telles que l'éducation et la formation, le travail, l'association socioéconomique, etc. Elle peut aussi considérer le niveau d'intervention comme 1) les décideurs qui conçoivent et réglementent les politiques d'éducation, d'emploi, etc.; 2) les administrateurs qui gèrent des Centres de formation ou de Direction de ressources humaines dans les entreprises, etc.; 3) les représentants qui œuvrent dans une association de parents d'élèves, un syndicat d'enseignants ou de travailleurs, etc.; 4) les intervenants opérationnels, tels les enseignants, les coordonnateurs de stages, les formateurs en entreprise, les contremaîtres, etc. S'il est important de ne pas considérer les partenaires praticiens comme un agglomérat indifférencié, il n'est pas nécessaire de les classer de façon exhaustive. Cet exercice veut seulement souligner la multiplicité des types de praticiens et inviter au discernement dans le choix des partenaires dans une recherche en collaboration.

Les documents gouvernementaux de diverses natures qui prônent de plus en plus la collaboration entre divers types de partenaires, pour améliorer les politiques et les pratiques en éducation, se limitent à émettre des orientations générales. Ils font appel à la collaboration à l'intérieur du milieu éducatif et souhaitent également la collaboration avec le milieu du travail (Conseil supérieur de l'éducation, 1996a, 1996b; Commission des états généraux sur l'éducation, 1996; Ministère de

---

6 Actuellement, le Comité d'orientation et les Comités de projet regroupent 30 organismes différents et réunissent 46 répondants opérationnels. L'ensemble du réseau profite actuellement de la collaboration effective de 70 partenaires praticiens. Ce nombre devrait s'accroître avec l'avancement des travaux de recherche.



l'Éducation, 1997). D'autres publications du ministère de l'Éducation mettent clairement l'accent sur la collaboration entre l'école et l'entreprise (Ministère de l'Éducation, 1993; Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, 1995). Cette préoccupation est aussi portée par des organisations internationales comme l'OCDE (1992; 1994). Le choix et le rôle des partenaires praticiens dépendent des caractéristiques de l'objectif de recherche.

L'abondance de pratiques éducatives récentes développées sous le mode de la collaboration est un argument majeur pour inciter les chercheurs à explorer ces types de pratiques éducatives en analysant les principaux aspects de ces collaborations en action. Actuellement, la collaboration dans la pratique éducative risque d'être utilisée comme une panacée à tous les problèmes. Une perspective critique appuyée sur une recherche collaborative pourrait apporter une contribution utile à l'amélioration de l'efficacité de ce type de collaboration éducative qui reste aussi fragile que prometteuse.

Les partenaires de recherche représentent les chercheurs qui décident de travailler en collaboration avec d'autres chercheurs ou des partenaires praticiens dans la réalisation de leurs travaux. Les partenariats de recherche peuvent être interuniversitaires, interdisciplinaires, internationaux ou couvrir plus ou moins toutes ces catégories. Nous privilégions la recherche interdisciplinaire et la recherche internationale, car elles semblent indispensables à l'évolution de la qualité et à l'accroissement de la crédibilité de la recherche en collaboration avec des partenaires praticiens de l'éducation. La complexité de l'objet de recherche, construit en collaboration avec les partenaires praticiens, nécessite l'utilisation d'outils conceptuels et méthodologiques de plusieurs disciplines et ne s'actualise qu'avec le recours à la collaboration entre chercheurs d'horizons disciplinaires complémentaires. Les expériences de recherche interdisciplinaire déjà développées sont autant de laboratoires expérimentant les richesses et les difficultés de cette diversité conceptuelle. Ces travaux stimulent la réflexion et permettent de dégager des balises à ce type de démarche dont le travail de Kline (1995) peut être une source de réflexion.

La collaboration avec des chercheurs internationaux est un puissant stimulant intellectuel et permet de valider et d'enrichir les approches théoriques et méthodologiques développées. La concertation internationale confronte et accélère le travail des chercheurs et supporte la généralisation de leurs résultats. La recherche internationale est en émergence dans plusieurs universités québécoises et touche

divers volets de la recherche en éducation. Permettez-nous cependant de limiter nos références aux relations éducation-travail et à la formation professionnelle. Au Québec, le travail de recherche international se manifeste dans l'organisation de Colloques internationaux (Laflamme, 1993; Landry et Serre, 1994), dans la publication de numéro thématique de revues, dont «Formation professionnelle et technique en transformation» (Hardy et Maroy, 1995), etc. Des expériences européennes comme celles de Jobert, Marry et Tanguy (1995) déjà citées, de Finlay et Niven (1996), de Jenkins (1996) ou des expériences de collaboration entre Européens et Américains comme celles de Lasonen, Nevin et Frantz (1996) et de Vickers (1996) peuvent éclairer nos collaborations internationales et favoriser la consolidation de nos recherches avec des partenaires praticiens. À cet égard, l'analyse de McGaw et collègues (1996), à partir d'études comparatives récentes dans les pays de l'OCDE, met en évidence les difficultés des recherches internationales liées à la fragilité des structures de support à la recherche, à la diversité des orientations théoriques et culturelles des chercheurs et aux divergences plus ou moins grandes entre les intérêts des chercheurs et ceux des décideurs. Par ailleurs, Vorbeck (1995) suggère plusieurs moyens sur les plans national et international afin d'améliorer la coordination et la collaboration entre les chercheurs en éducation. Ces références soulignent les difficultés de la recherche internationale tout en ouvrant des pistes susceptibles de favoriser son expansion et d'en améliorer la qualité.

### **3. Obstacles et risques liés à la recherche collaborative en éducation<sup>7</sup>**

Même si la recherche en collaboration avec les partenaires de l'éducation paraît un passage obligé afin de répondre aux questions et demandes qui semblent inhérentes à la société du XXI<sup>e</sup> siècle, cette recherche ne peut se développer sans surmonter des obstacles liés à nos pratiques actuelles de recherche et aux rôles traditionnels qui y sont joués par les chercheurs et les praticiens. Elle doit aussi faire face à des risques, principalement éthiques, qui accompagnent ces nouvelles pratiques de recherche.

Dans cette brève esquisse des obstacles à surmonter dans le développement d'une recherche en collaboration avec des partenaires praticiens de l'éducation, nous utilisons principalement le travail des chercheurs canadiens Cousins et Earl (1995) qui s'appuient sur l'analyse d'expériences de chercheurs américains et canadiens. Les principales difficultés proviennent du changement de perspective

---

7 Cette section se concentre exclusivement sur les collaborations avec les partenaires praticiens.

du chercheur vis-à-vis du praticien qui passe du statut d'objet de recherche à celui de partenaire de recherche. Ce changement à la base de la recherche en collaboration avec des praticiens exige de nombreuses transformations chez le chercheur. Celui-ci doit d'abord accroître sa conscience des différences de culture, d'organisation, etc. susceptibles de créer un fossé entre le monde de la recherche et celui de la pratique, puis tenter de créer des relations et interactions chercheur-praticien qui permettent une éducation mutuelle pour surmonter ces divergences culturelles et organisationnelles. Il est ensuite nécessaire de développer avec les partenaires praticiens une représentation commune de la recherche en collaboration et des relations entre chercheurs et praticiens dans cette démarche de recherche. Pour plusieurs chercheurs, cette approche est porteuse de changements importants dans la culture de la recherche en éducation et modifie le rôle du chercheur vers une plus grande complexité. Plus spécifiquement, la compétence théorique et technique du chercheur doit être adaptée, souvent de façon majeure, au contexte local de la recherche et le chercheur a besoin de faire preuve de capacités de communication efficaces pour agir comme un intermédiaire sensible et perspicace entre le monde de la recherche et celui de la pratique. Enfin la diffusion des résultats de la recherche dans la communauté éducative acquiert un statut très important et implique praticiens et chercheurs. Le travail du chercheur, dans la communauté d'étude, se poursuit donc au-delà du recueil de ses données par un engagement dans la dissémination des résultats en collaboration avec les praticiens. En conséquence, le chercheur est responsable de diffuser ses résultats auprès de deux communautés, celle des chercheurs et celle des praticiens, en utilisant les stratégies de communication et d'intervention propres à chacune.

Cette concertation est relativement inhabituelle et elle risque d'être difficile, car elle peut questionner profondément l'activité du chercheur. Selon Peterson, une remise en question semble s'imposer pour plusieurs chercheurs : « Comme chercheur, je crois que nous avons besoin de repenser nos rôles, nos méthodes, nos textes et nos contextes. Plus spécialement, nous avons besoin de repenser les publics visés par nos recherches et même, pour certains d'entre nous, nos relations avec ces publics [praticiens et décideurs] » (Peterson 1998, p. 4, traduction libre). Elle affirme de la sorte la nécessité d'une révision des rapports entre chercheurs, décideurs et praticiens et elle suggère, par la suite, une révision des hypothèses de recherche et l'utilisation de méthodes alternatives. Son questionnement méthodologique rejoint celui de Robinson (1998) qui est persuadée que la recherche collaborative, avec des praticiens en éducation, conduit le chercheur à réviser ses perceptions du milieu scolaire et des praticiens, et à revoir en profondeur ses théories et ses méthodes de recherche.

Ces transformations dans la relation chercheur-praticien et dans la culture de la recherche scientifique en éducation ne peuvent pas toujours se réaliser dans un climat harmonieux. Il y a donc des possibilités d'émergence d'une forme ou l'autre de résistance ou de difficultés de communication qui peuvent apparaître à chaque étape de la recherche et qui risquent de dégénérer en rapports de pouvoir entre praticien et chercheur. L'analyse de Van Zanten (1997) présente quelques-uns des problèmes potentiels suscités par ce type de recherche en collaboration avec les praticiens. Dès le début de la recherche, le besoin de consensus sur la représentation commune de la recherche et sur les relations entre chercheurs et praticiens peut être entravé sérieusement par la confrontation de points de vue entre divers niveaux de praticiens ne partageant pas les mêmes intérêts. Au cours de la recherche, les relations de collaboration risquent de laisser, plus ou moins, la place aux possibilités de malentendus et même aux conflits avec les praticiens, et engendrer la méfiance. Le rapport de relative égalité qui imprègne la recherche en collaboration avec les praticiens peut ainsi placer le chercheur dans une situation difficile quant à l'accès à certains types de données ou à l'analyse d'aspects que certains praticiens préféreraient ignorer ou nier. Ce même rapport d'égalité peut aussi bien faciliter que biaiser le contenu et le processus de recueil d'informations personnelles et professionnelles par l'interview de praticiens occupant des fonctions diverses et souvent hiérarchisées dans le milieu étudié, etc. Lors de la diffusion des résultats de la recherche, le chercheur est exposé à de nouvelles difficultés, dont 1) la contestation des résultats obtenus par des décideurs et des praticiens qui peut remettre en cause la légitimité sociale de sa recherche; 2) le risque de compromettre l'anonymat des propos recueillis; 3) la possibilité de devenir, plus ou moins consciemment, le complice tacite d'une entreprise de médiation des praticiens avec lesquels il est engagé dans cette recherche de collaboration, etc.

L'exposition rapide de quelques-unes des difficultés liées à la recherche en collaboration avec des partenaires praticiens de l'éducation ne conteste en rien sa pertinence comme réponse pour la société actuelle et celle du début du prochain siècle. L'évocation de ces difficultés semble cependant essentielle à la réflexion des problématiques et des pratiques de recherche en collaboration afin que celles-ci atteignent les objectifs visés et évitent le piège de la démagogie. Les problèmes soulevés, comme le soutient Van Zanten (1997), comportent une dimension éthique qui mérite une discussion publique afin que ce type de recherche fournisse la contribution sociale et scientifique qui en est attendue.

## Références

- BAILEY, T. (dir.) (1992).  
*School/work: Economic change and educational reform*. Berkeley [CA]: National Center for Research in Vocational Education.
- BAILEY, T.R. (1995).  
 The integration of work and school: Education and the changing workplace. In W.N. Grubb (dir.), *Education through occupations in American high schools. Volume 1 – Approaches to integrating academic and vocational education* (p. 26-38). New York [NY]: Teachers College Press.
- BERLINER, D.C., RESNICK, L.B., CUBAN, L., COLE, N., POPHAM, W.J. et GOODLAD, J.I. (1997).  
 The vision thing: Educational research and AERA in the 21<sup>st</sup> Century. Part 2 – Competing visions for enhancing the impact of educational research. *Educational Researcher*, 26(5), 12-18 et 27.
- BIDDLE, B.J. (1996).  
 Better ideas: Expanded funding for educational research. *Educational Researcher*, 25(9), 12-14.
- BOUCHER, L.-P. (1994).  
 La pertinence de la recherche en éducation: état de la situation et propositions. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 563-577.
- CALDERHEAD, J. (1996).  
 The Europeanisation of educational research. *EERA Bulletin*, 2(3), 3-8.
- CARNEVALE, A.P. (1991).  
*America and the new economy: How new competitive standards are radically changing American workplaces*. San Francisco [CA]: Jossey-Bass.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996).  
*Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996a).  
*La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996b).  
*Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- COUSINS, J.B. et EARL, L.M. (1995).  
 Participatory evaluation in education. What do we know? Where do we go? In J.B. Cousins et L.M. Earl (dir.), *Participatory evaluation in education. Studies in evaluation use and organizational learning* (p. 159-180). London: The Falmer Press.
- CRSH (1995).  
*Réseaux de recherche stratégique en éducation et formation*. Ottawa: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
- DÖBRICH, P. (1997).  
 New challenges for educational research in Europe. *EERA Bulletin*, 3(3), 4-9.
- FINLAY, I. et NIVEN, S. (1996).  
 Characteristics of effective vocational education and training policies: An international comparative perspective. *International Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 5-22.

FLODEN, R.E. (1996).

Educational Research: Limited, but worthwhile and may be a bargain. *Curriculum Inquiry*, 26(2), 193-197.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1996).

*Un conseil de recherches fédéral crée des réseaux de recherches en éducation et en formation*. Ottawa: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et Industrie Canada.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE (1995).

*La formation professionnelle chez les jeunes – Un défi à relever*. Québec: Ministère de l'Éducation.

HARDY, M. et BOUCHARD, Y. (1998).

*Révision des rapports entre chercheurs, décideurs et praticiens: Un réseau de recherche collaborative sur les relations formation-emploi*. Communication présentée au 14<sup>th</sup> World Congress of Sociology, Montréal.

HARDY, M., BOUCHARD, Y. et FORTIER, G. (1998).

École et changements sociaux: analyse de l'école, politiques éducatives et perspectives critiques. In M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (dir.), *L'école et les changements sociaux* (p. 17-31). Montréal: Les Éditions Logiques.

HARDY, M., GROSSMANN, S., BAH, T.H., BARRY, A. et GINGRAS, P. (1998).

*De la formation professionnelle au marché du travail*. Montréal: Les Éditions Logiques.

HARDY, M. et MAROY, C. (dir.). (1995).

La formation professionnelle et technique en transformation (Numéro thématique). *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3).

JENKINS, D. (1996).

The role of assessment in educating for high performance work. Lessons from Denmark and Britain. In L.B. Resnick et J.G. Wirt (dir.), *Linking school and work. Roles for standards and assessment* (p. 381-427). San Francisco []: Jossey-Bass.

JOBERT, A., MARRY, C. et TANGUY, L. (dir.) (1995).

*Éducation et travail: en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin.

KIRST, M.W., RAVITCH, D. et JAMES, T. (1991).

*Research and the renewal of education. A report from the National Academy of Education*. Stanford [CA]: National Academy of Education, Stanford University.

KLINE, S.J. (1995).

*Conceptual foundations for multidisciplinary thinking*. Stanford [CA]: Stanford University Press.

LAFLAMME, C. (dir.) (1993).

*La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

LANDRY, C. et SERRE, F. (dir.) (1994).

*École et entreprise. Vers quel partenariat?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

LASONEN, J., NEVIN R. et FRANTZ, J. (1996).

A comparison of workforce preparation policies for youth in the United States and Finland. *International Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 56-73.

- MARSHALL, R. et TUCKER, M. (1992).  
*Thinking for a living. Education and the wealth of nations*. New York [NY]: Basic Books.
- MCGAW, B., KOGAN, M. et TUIJNMAN, A. (1996).  
Educational R&D in OECD Countries. *EERA Bulletin*, 2(1), 3-11.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993).  
*Investir dans la compétence: Orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997).  
*Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la Réforme de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- OCDE (1992).  
*Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris: OCDE.
- OCDE (1994).  
*Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: OCDE.
- OCDE (1995).  
*La recherche et le développement en matière d'enseignement. Tendances, résultats et défis*. Paris: OCDE.
- PETERSON, P.L (1998).  
Why do educational research? Rethinking our roles and identities, our texts and contexts. *Educational Researcher*, 27(3), 4-10.
- ROBINSON, V.M.J. (1998).  
Methodology and research-practice gap. *Educational Researcher*, 27(1), 17-26.
- SADOVNIK, A.R. (1995).  
Postmodernism in the sociology of education: Closing the rift among theory, practice, and research. In W.T. Pink et G.W. Noblit (dir.), *Continuity and contradiction. The futures of the sociology of education* (p. 309-325). Cresskill [NJ]: Hampton Press.
- TANGUY, L. (dir.) (1986).  
*L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris: La Documentation française.
- TANGUY, L. (1991).  
*Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?* Paris: La Documentation française.
- TROTTIER, C. (1994).  
La recherche en éducation comme source de changement: limites, possibilités et obstacles. In J. Chevrier (dir.), *La recherche en éducation comme source de changement* (p. 23-41). Montréal: Les Éditions Logiques.
- TROTTIER, C. (1998).  
Contribution de la recherche en sociologie de l'éducation aux changements en éducation: limites, possibilités et obstacles. In M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (dir.), *L'école et les changements sociaux* (p. 219-248). Montréal: Les Éditions Logiques.

VAN ZANTEN, A. (1997).

*Le savant et le politique dans les années 1990 : Quelques problèmes éthiques de la recherche ethnographique en éducation.* Texte présenté au Colloque international «Recherche scientifique et politiques éducatives: Modes d'articulation et perspectives», Athènes (Grèce).

VICKERS, M. (1996).

New directions in the assessment of high school achievement. Cross-National perspectives. In L.B. Resnick et J.G. Wirt (dir.), *Linking school and work. Roles for standards and assessment* (p. 341-380). San Francisco [CA]: Jossey-Bass.

VORBECK, M. (1995).

A European perspective on cooperation in educational research. *EERA Bulletin*, 1(1), 19-23.

**Abstract** – Technological and socioeconomic changes have heightened the strategic importance of workforce education. How can education research help meet this social need? Following recent examinations of the role of research in education conducted in Quebec, across Canada, and internationally, the author puts forth some thoughts about collaborative research with educational and social partners. The analysis presented here describes three kinds of collaboration: informative, consultative, and operational. It then differentiates some aspects of work with educational partners. The article closes with a discussion of obstacles that must be overcome and of the risks, mainly ethical ones, entailed by these new research practices.

**Resumen** – Los cambios tecnológicos y socioeconómicos acentúan la importancia estratégica de la formación de la mano de obra. ¿Cómo la investigación en educación puede responder a este pedido social? Después de esta problemática quebequense, canadiense e internacional sobre la función de la investigación en educación, la autora propone ciertas reflexiones sobre la investigación en colaboración con partners educativos y sociales. El análisis presenta tres tipos de colaboración: informativa, consultativa y operacional, luego distingue algunos aspectos del trabajo con los partners de la educación. El artículo termina con una discusión de los obstáculos y los riesgos, principalmente éticos, que acompañan estas nuevas prácticas de investigación.

**Resümee** – Die sozioökonomischen und technologischen Veränderungen machen die strategische Bedeutung der Weiterbildung von Arbeitskräften deutlich. Wie kann die Forschung im Erziehungsbereich dabei helfen, um der Forderung des Arbeitsmarkts genüge zu tun? Im Rahmen von Fragestellungen zur Rolle der Forschung im Erziehungswesen, die sich aus dem Québécois, sowie dem kanadischen und internationalen Kontext ergeben, stellt die Autorin Überlegungen zum Problem gemeinschaftlicher Forschung mit Partnern aus dem Erziehungs- und Sozialbereich an. Es werden drei verschiedene Arten der Zusammenarbeit herausgestellt: die informative, konsultative und operationelle Zusammenarbeit. Weiter werden einige Aspekte der praktischen Zusammenarbeit mit Partnern aus dem Erziehungswesen hervorgehoben. Am Schluss steht eine Diskussion der Hindernisse und Risiken (meist ethischer Natur), die sich aus dieser neuen Forschungspraxis ergeben.



