

# **l'apport des universités**

---

**par GISELE PAINCHAUD**

vice-doyenne à la recherche  
Faculté des Sciences de l'éducation  
Université de Montréal

et

**EIGIL PEDERSEN**

professeur  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université McGill

---

En 1979, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, sous la présidence du professeur Louise Marcil-Lacoste, publiait son rapport à la suite d'une analyse approfondie de la situation, basée essentiellement sur l'étude des mémoires qui lui avaient été présentés et sur des entrevues avec des experts du domaine. L'introduction au chapitre sur la recherche (p. 51) posait le diagnostic suivant :

« ... il y a un sous-développement de la recherche en éducation, de la recherche universitaire en particulier. En même temps, les efforts déjà fournis par les divers agents continuent à être méconnus par les autres. Ces phénomènes engendrent toutes sortes de malentendus qui, dans une large mesure, proviennent d'une absence totale de politiques d'évaluation et de diffusion de la recherche en éducation<sup>1</sup>. »

Au cours des cinq années qui se sont écoulées depuis ce constat sévère, il est maintenant opportun de se demander si on a réussi à surmonter certains de ces problèmes et de s'interroger sur l'avenir de la recherche en éducation.

Dans les lignes qui suivent, les limites de temps et d'espace rendant impossible une description détaillée et complète, on brossera à grands traits la situation de la recherche dans les universités québécoises à partir d'entrevues réalisées auprès de personnes qui assument des responsabilités au plan de la recherche à l'université et de quelques informateurs reconnus pour leur connaissance de la question. Dans le cadre de l'étude sectorielle entreprise par le Conseil des Universités sur les sciences de l'éducation, la situation de la recherche sera traitée de façon exhaustive et fera vraisemblablement l'objet d'un rapport.

## Les débuts de la recherche en éducation

---

Le développement de la recherche en éducation dans les universités a été tributaire du processus d'intégration des écoles normales et de la demande considérable de formation des enseignants à laquelle les facultés et départements des sciences de l'éducation ont dû donner suite pendant la période de croissance du système scolaire. Il est important de retracer les grandes lignes de cette évolution pour bien dégager le contexte dans lequel la recherche a finalement pu démarrer.

La formation des maîtres au Québec, comme d'ailleurs partout en Amérique du Nord, n'a pas une longue tradition universitaire. Jusqu'au milieu des années soixante, la préparation des enseignants se faisait dans des écoles normales placées directement sous la responsabilité du Gouvernement qui en assurait le financement et qui décernait les brevets d'enseignement.

Le personnel des écoles normales, quoique fort compétent, n'avait pas été recruté selon les normes de l'Université comme, du reste, il n'y avait pas lieu de le faire à l'époque. Peu de professeurs détenaient le doctorat et la charge d'enseignement était lourde en comparaison de celle du professeur d'université. Non seulement ces enseignants n'avaient-ils pas le temps de se consacrer à la recherche, mais ils n'étaient pas tenus de le faire puisque cette tâche ne leur était pas dévolue.

La création des départements et facultés des sciences de l'éducation se fit, dans la plupart des cas, par l'intégration des écoles normales à l'université, peu de temps avant le début de la croissance accélérée du réseau universitaire. Les unités qui ont accueilli le personnel enseignant des écoles normales ont été, pendant de nombreuses années, placées dans une situation qui ne leur permettait pas d'investir de façon significative dans l'activité de recherche, car la majorité du corps professoral ne possédait ni la formation ni l'expérience requise pour s'engager dans la poursuite d'activités de ce type. En ce sens, on peut dire que la façon de mettre sur pied ces facultés et départements a en quelque sorte préjugé de la place que pourrait y occuper la recherche. Le Gouvernement, conscient de la difficulté que représentait ce changement de statut pour le personnel enseignant des écoles normales, a offert des plans de perfectionnement avantageux, ainsi que la possibilité de réintégrer la fonction publique pour ceux qui ne voulaient pas

faire carrière à l'université. Profitant de ces avantages, plusieurs anciens des écoles normales firent des séjours à l'étranger dans le but d'obtenir le doctorat en éducation, puisque de tels programmes n'existaient pas au Québec.

Les universités, pendant cette même période, accueillèrent de forts contingents d'étudiants dans des programmes de formation initiale et de perfectionnement. La politique gouvernementale à l'effet de certifier les enseignants dans un nombre toujours croissant de domaines spécialisés, a conduit les universités à recruter de nombreux spécialistes, pour la formation des enseignants au primaire et au secondaire, dont un bon nombre dans des domaines pour lesquels il n'existait pas encore de programmes de doctorat. Les départements et les facultés se sont trouvés à nouveau dans l'obligation d'engager des personnes reconnues pour leur compétence professionnelle mais sans expérience en recherche.

En dépit des sérieux efforts que fit le Gouvernement pour faciliter l'insertion de ces départements et facultés dans le milieu universitaire, le corps professoral a très vite été confronté à des normes, notamment pour la progression dans la carrière, auxquelles il n'était pas préparé. Si dans les faits il existe des différences notables entre les facultés, les départements et les écoles, le modèle universitaire demeure la Faculté des arts et des sciences dont le corps professoral est reconnu pour sa productivité en recherche, à cause principalement de l'importance accordée au potentiel de recherche lors de l'engagement. Lorsqu'il est question de recherche, ce sont les critères des départements qui prévalent, même si l'université comprend des facultés et des écoles professionnelles, où il est assez courant d'engager des professeurs sans doctorat. Par exemple, la plupart des professeurs de droit ne détiennent pas le doctorat et cela vaut également pour les professeurs des sciences infirmières, de physiothérapie, d'ergothérapie, de bibliothéconomie, de travail social et de beaucoup d'autres. On admet volontiers que les professeurs de ces secteurs professionnels accomplissent des tâches qui sont à plusieurs égards différentes de celles des professeurs des départements traditionnels, mais on s'attend à ce que la productivité en recherche soit à peu près comparable. Les départements et facultés des sciences de l'éducation sont soumis à ces règles, même si le recrutement du corps professoral s'est fait selon d'autres critères.

Finalement, la crainte de voir diminuer les populations étudiantes lorsque sont apparus les premiers indices du fléchissement démographique a entraîné les représentants du corps professoral à revendiquer et obtenir la sécurité d'emploi lors de la négociation d'ententes contractuelles. Alors que la conjoncture s'est profondément modifiée et que les besoins ont changé, il s'avère pratiquement impossible d'engager du personnel qualifié pour répondre aux besoins des secteurs de pointe. Les facultés et départements des sciences de l'éducation devront donc, pendant plusieurs années encore, composer avec le personnel en place.

## La situation actuelle

---

La recherche en éducation dans les universités couvre un large éventail de domaines, chacun comprenant un nombre variable de spécialistes. Bon nombre de professeurs œuvrent dans des programmes d'études avancées, (mais non exclusivement), auxquels sont inscrits plusieurs centaines d'étudiants en vue de l'obtention de la maîtrise ou du doctorat.

La spécialisation des programmes de formation initiale, de perfectionnement et d'études avancées, a permis de développer une série de domaines de recherche, organisés indépendamment les uns des autres au plan de la documentation scientifique de référence, des périodiques et des associations professionnelles. Un rapport récemment publié par la Société canadienne pour l'étude de l'éducation<sup>3</sup>, qui avait pour objectif de dresser un bilan de la recherche en éducation, fait état de dix domaines qui, de l'avis des auteurs, constituent la structure du champ d'étude : l'éducation des adultes, l'orientation et l'information scolaire, la didactique qui recouvre l'enseignement des matières, l'éducation dans la petite enfance, l'administration scolaire, les fondements de l'éducation, la psychologie scolaire, la mesure et l'évaluation, l'enfance exceptionnelle, la formation des maîtres. Il y aurait sans doute lieu d'ajouter à cette liste la technologie éducative qui constitue un domaine distinct dans plusieurs universités québécoises.

Le canevas de la recherche est vaste et à plus d'un titre fragmenté pour les raisons déjà invoquées. Il n'en reste pas moins, cependant, que la recherche en éducation donne l'impression d'avoir atteint un degré de maturité assez impressionnant lorsqu'on considère les modes d'organisation, les sources de financement et la diffusion des résultats.

Les conditions ayant présidé à la création et au développement des facultés et départements des sciences de l'éducation étaient, il faut bien le reconnaître, peu propices à la recherche. On comprend aisément qu'en 1979, on ait encore pu parler du sous-développement de la recherche. Malgré des débuts difficiles, il semble que la situation de la recherche se soit nettement améliorée au cours des dernières années, comme le soulignait récemment l'Association canadienne des chercheurs en éducation<sup>2</sup>.

## Les modes d'organisation

Du point de vue de la détermination des thèmes de recherche, de l'élaboration des projets et de la mise en œuvre des moyens, l'activité de recherche demeure essentiellement une responsabilité individuelle. La bonne marche de la recherche dépend en grande partie des initiatives que prennent les professeurs et de leur degré d'implication dans les programmes d'études avancées. Il existe une assez grande variation d'une institution à l'autre quant à la nature de ces programmes et au nombre d'étudiants qui y sont inscrits.

Dans les facultés et départements des sciences de l'éducation, la recherche n'arrive pas vraiment à prendre corps dans l'organisation concrète de la vie universitaire quotidienne, comme du reste on a pu le constater pour l'ensemble de l'université. La recherche se voit attribuer une petite partie des ressources institutionnelles qui sont, dans une large mesure, affectées à l'enseignement et aux tâches administratives. Nonobstant ces remarques, au cours des dernières années, il s'est fait des efforts pour faciliter et encourager l'activité de recherche des professeurs.

La plupart des institutions se sont dotées de structures d'orientation, de coordination et d'animation, par la nomination, par exemple, d'un vice-doyen à la recherche ou d'un responsable de la recherche et par la mise sur pied d'un comité de la recherche. Ce sont là des indices révélateurs de la reconnaissance accrue accordée à ce domaine.

Les structures mises en place demeurent assez flexibles pour permettre aux professeurs d'organiser leurs activités de recherche selon la formule qui leur convient le mieux, compte tenu des tâches qui leur

sont dévolues. Certains professeurs préfèrent travailler seuls sous octroi, avec ou sans l'aide de leurs étudiants. D'autres font des recherches qui ne nécessitent aucun financement externe, en recourant surtout aux ressources de la bibliothèque. Les projets de recherche subventionnés se réalisent habituellement dans le cadre d'équipes composées de deux ou trois professeurs et de leurs étudiants. Il existe aussi des unités plus larges, comprenant de cinq à dix professeurs intéressés par une même problématique, et qui collaborent à la réalisation de plusieurs projets reliés entre eux.

Plus souvent qu'autrement, le professeur doit se transformer en véritable entrepreneur s'il veut mener à terme un projet de recherche subventionné. Le responsable d'un projet voit à l'engagement des étudiants, du personnel technique et de secrétariat, à l'achat des équipements et du matériel, à l'obtention des locaux ainsi qu'à la gestion du budget. Le manque d'espace est perçu par les professeurs comme l'une des difficultés auxquelles ils sont souvent confrontés, mais il semble que les équipes de recherche arrivent malgré tout à se loger de façon plus ou moins convenable.

La surcharge de travail que peut représenter une implication active dans la recherche commence à être reconnue. Quelques directeurs de département tiennent compte de l'activité de recherche d'un professeur qui est très productif dans la répartition des tâches, par l'allègement de la charge de cours ou par la diminution du nombre de comités auxquels le professeur est tenu de participer. Bien que cette pratique ne soit pas encore généralisée, ce sont là les premiers indices d'un plus grand soutien institutionnel à la recherche.

Phénomène encore trop récent pour qu'il soit possible d'en saisir toutes les implications, dans plusieurs universités on semble s'orienter vers l'établissement d'axes de développement de la recherche, soit l'identification d'un nombre réduit de thèmes autour desquels pourraient se concentrer les efforts de groupes importants de chercheurs. Une telle concertation des ressources, dont il n'est pas assuré qu'elle obtiendra l'adhésion de l'ensemble du corps professoral, pourrait éventuellement amener les institutions à se spécialiser dans un nombre limité de domaines, voire à la définition d'axes prioritaires.

Quelles que soient les voies d'avenir qui seront retenues, il est important de souligner que la production de recherche augmente constamment dans les facultés et départements des sciences de l'éducation et que, dans plusieurs domaines, le niveau de productivité est remarquable.

Pour le secteur anglophone, on peut mentionner, à titre indicatif, l'éducation physique, la psychologie cognitive, l'éducation des groupes minoritaires, les applications pédagogiques de l'ordinateur, les moyens éducatifs, l'éducation dans la petite enfance et plusieurs autres. Dans les universités francophones, les exemples qui suivent peuvent servir d'illustrations : **l'analyse des politiques** (étude de la gestion de la décroissance dans les institutions éducatives, analyse des politiques d'admission à l'université, etc.), **l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques** (influence de la calculatrice de poche sur le rendement des élèves, problèmes de représentation du nombre en mathématiques, intégration de la recherche au perfectionnement des enseignants en didactique des mathématiques, etc.), **la pédagogie du français, langue maternelle** (enseignement de l'orthographe au primaire, enseignement de la structure du récit, étude des personnages dans le roman pour enfant, etc.), **les applications pédagogiques de l'ordinateur** (apprentissage des concepts scientifiques et de divers aspects du système textuel et linguistique du français à l'aide du micro-ordinateur, etc.), **le développement et l'adaptation de modèles de mesure en milieu scolaire** (élaboration et application d'un modèle de diagnostic pédagogique des difficultés d'apprentissage et mesure des attitudes, évaluation de l'écrit pour des textes à caractère informatif, incitatif et expressif, etc.), **le développement professionnel de l'adulte** (identification des stades), **l'intervention auprès de l'enfance exceptionnelle** (étude des problèmes reliés à l'intégration de divers types d'enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, intervention précoce chez l'enfant sourd, etc.), pour ne nommer que ceux-là.

## Les sources de financement

Le premier problème auquel ont été confrontés les chercheurs en éducation fut celui de la reconnaissance du champ d'étude. Au début des années soixante-dix, les professeurs des départements et des facultés des sciences de l'éducation choisissaient de présenter leurs demandes de subvention à titre de psychologue, de sociologue, de philosophe, de linguiste, etc., afin d'augmenter leurs chances de réussite, car le domaine de l'éducation faisait figure de parent pauvre parmi l'ensemble des autres disciplines.

Grâce à des efforts concertés de la part d'associations scientifiques regroupant des professeurs d'éducation et de la politique d'encouragement à la recherche en éducation du Gouvernement du Québec, par le biais du Fonds FCAC et d'autres mesures, le

financement de la recherche se situe présentement à un niveau appréciable.

Lorsqu'un professeur d'éducation veut entreprendre une recherche exigeant un financement, les sources proviennent de fonds internes, d'organismes de subvention et de commandites.

La plupart des universités disposent d'un fonds interne qui sert essentiellement à la mise sur pied des projets. Des sommes modestes dépassant rarement cinq mille dollars sont accordées si le projet soumis par le professeur reçoit l'approbation d'un comité d'évaluation composé de pairs. Les professeurs ayant l'intention de présenter une demande de subvention à un organisme externe utilisent ces fonds pour réaliser les étapes préliminaires de la recherche en espérant augmenter leurs chances de voir leur projet accepté.

Les organismes de subvention constituent la source principale de financement pour les universitaires qui font de la recherche en éducation. L'attribution des fonds se fait par voie de concours à partir des projets soumis par les professeurs. Ces organismes déterminent les exigences auxquelles doivent se conformer les projets pour être admissibles, les domaines prioritaires s'il y a lieu ainsi que les critères d'évaluation. Par exemple, pour l'exercice 1982-1983, le Fonds FCAC a accordé 1 674 222\$ pour 93 projets de recherche en éducation impliquant 423 chercheurs et 477 étudiants<sup>4</sup>.

Les programmes spéciaux du ministère de l'Éducation, le Programme de perfectionnement des maîtres de français (PPMF) et le Programme de perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel (PPMEP), par leur volet recherche, représentent aussi une source de financement non négligeable. Ce programme de recherche, orienté vers la solution des problèmes d'apprentissage des élèves et axé sur l'intervention en salle de classe, est destiné aux professeurs qui interviennent dans les PPMF et les PPMEP. Les projets peuvent porter sur la didactique du français, langue maternelle, ou sur celle des matières de l'enseignement professionnel. Pour l'année 1983-1984, les enveloppes<sup>5</sup> pour le PPMF et le PPMEP étaient respectivement de 550 000\$ et de 650 000\$.

Enfin, les commandites d'organisations internationales, d'agences gouvernementales ou d'organismes éducatifs constituent une autre source de financement pour la recherche en éducation. Dans ce dernier cas, le commanditaire s'adresse à un spécialiste de la question qu'il veut voir étudiée et détermine lui-même les objectifs de la recherche.

Bien que le niveau de financement se soit assez bien maintenu au cours des dernières années, l'avenir du financement de la recherche en éducation donne lieu, pour certains, à de vives inquiétudes à cause de la priorité qui doit être accordée au virage technologique.

### **La diffusion des résultats**

La communication des résultats de la recherche demeure l'une des responsabilités les plus importantes du chercheur. La publication des travaux permet la critique des nouvelles connaissances et l'évaluation de la contribution à l'amélioration de la pratique.

Le chercheur en éducation, à l'instar des collègues des autres disciplines, se doit de diffuser les résultats de ses travaux auprès de la communauté scientifique la plus large. C'est pour cette raison, et sa réputation en dépend, qu'il est tenu de publier dans les revues les plus réputées de son domaine, qui sont, il faut bien le reconnaître, dans la majorité des cas des revues étrangères ou internationales publiées en anglais. Pour le chercheur en éducation, ce mode de diffusion n'est cependant pas suffisant, puisqu'il n'atteint que rarement les auditoires les plus susceptibles d'intégrer ces nouvelles connaissances au niveau de la pratique et plus spécifiquement les milieux éducatifs qui ont collaboré à la recherche. Il lui faut donc aussi publier dans des revues d'accès facile pour les intervenants de l'éducation.

Depuis quelques années, les moyens de diffusion en langue française se sont multipliés grâce à l'action gouvernementale et à la volonté des chercheurs et des institutions de faire connaître les travaux de recherche en éducation. L'aide accordée aux revues spécialisées, à la publication des rapports de recherche, des mémoires et des thèses et la mise sur pied de la banque informatisée EDUQ, ainsi que le Répertoire des recherches en cours publié par le ministère de l'Éducation, assurent une bonne diffusion de la recherche. Des améliorations sont certes toujours possibles, mais à moins d'exiger que les chercheurs en éducation n'interviennent directement auprès des milieux éducatifs pour que les résultats de

la recherche soient intégrés à la pratique, ce qui, en principe, ne relève pas de leurs attributions sauf pour le cas des programmes de formation et de perfectionnement, on peut dire que les professeurs d'éducation utilisent les moyens mis à leur disposition pour la publication de leurs travaux et qu'ils assument adéquatement cette responsabilité.

## Quelques problèmes

---

Que des progrès notables aient été enregistrés au cours des dernières années, cela semble incontestable. Il serait pourtant exagéré de prétendre que le niveau de développement de la recherche en éducation dans les départements et facultés d'éducation peut se comparer à celui des autres départements qui ont une tradition de recherche bien établie et un corps professoral rompu à l'exercice de cette fonction.

Le corps professoral des départements et facultés d'éducation comprend des professeurs qui n'ont reçu aucune formation à la recherche. Pour ceux-là, même si les descriptions de tâche comprennent une composante recherche dans toutes les universités, il serait irréaliste de s'attendre à ce que ces personnes se transforment à brève échéance en chercheurs productifs. Certains de ces professeurs arrivent à l'âge de la retraite mais ce n'est pas le cas de la majorité d'entre eux. Ceux qui ont été engagés pendant la période de croissance du début des années soixante-dix pour enseigner dans les programmes de formation initiale et de perfectionnement ont encore une longue carrière devant eux. Il est peu probable que ces professeurs, qui n'ont pas été impliqués activement dans la recherche pendant toutes ces années, puissent devenir rapidement des chercheurs chevronnés, même si dans bien des cas ils détiennent le doctorat.

Les programmes d'études avancées constituent aussi pour certaines institutions un obstacle à l'accroissement des activités de recherche. Les programmes de deuxième cycle de type professionnel (M.Ed.) exigent que les professeurs consacrent un temps considérable à la supervision des divers travaux (monographies, travaux dirigés, rapports de stage, projets personnalisés) qui sont requis à la place d'un mémoire de recherche pour l'obtention de ce diplôme. Cette forme d'encadrement représente jusqu'à un certain point une entrave à la poursuite d'activités de recherche pour lesquelles il est possible d'obtenir du financement et à la publication d'articles dans des revues scientifiques.

Même s'il demeure concrètement difficile d'être chercheur à l'université<sup>6</sup> et peut-être davantage dans le domaine de l'éducation où les traditions sont encore jeunes, l'activité de recherche trouve progressivement sa place au sein de l'organisation.

En outre, la plupart des institutions universitaires qui ont pour mandat de former les agents éducatifs n'offrent pas de programme de doctorat, y compris les deux universités anglophones de Montréal. Or un programme de doctorat crée une ambiance propice à la recherche car il comprend nécessairement des chercheurs d'expérience qui assurent une formation de haut niveau dans le cadre de programmes de recherche bien définis. De plus, un programme de doctorat favorise les échanges entre les étudiants de deuxième et de troisième cycles alors que ces derniers agissent comme assistants et, d'une façon générale, il permet de créer les conditions favorables au développement de la recherche. Présentement, comme peu de professeurs bénéficient de subventions importantes leur permettant de s'engager dans des programmes à long terme, il est extrêmement difficile de rivaliser avec des départements mieux établis.

### Les étudiants

D'autres limites proviennent des caractéristiques des étudiants. Les étudiants inscrits dans les programmes de maîtrise ou dans certains cas de doctorat sont dans la très grande majorité des enseignants en exercice. Ce sont des adultes qui, étant donné qu'ils occupent un emploi, ne peuvent se consacrer à plein temps à la recherche. Leur formation antérieure est souvent discontinuée à tel point qu'au moment de l'admission aux études avancées, leur dossier ne répond pas toujours aux critères établis. La préparation à la recherche est dans plusieurs cas jugée insuffisante. L'insertion de ces étudiants dans les équipes de recherche exige un suivi continu de la part des professeurs responsables ainsi que des interventions plus fréquentes dans la direction des travaux, sans compter les inconvénients que représente la disponibilité fort relative de ces étudiants. Le fonctionnement des équipes se trouve handicapé par ces facteurs de telle sorte qu'il est à l'occasion difficile de répondre aux exigences du programme F.C.A.C., relativement à la formation des chercheurs. En outre, comme il s'écoule presque une année entre la demande de fonds

et son acceptation, il arrive fréquemment que pendant cette période d'attente, des changements importants surviennent dans la vie professionnelle ou familiale de ces étudiants adultes. Certains décident d'abandonner leurs études ou s'orientent vers d'autres activités, ce qui a pour effet d'obliger les professeurs à remplacer chaque fois plusieurs membres de leur équipe. Le fait qu'un petit nombre d'enseignants bénéficie d'un congé d'étude ne dépassant pas une année n'est pas de nature à contribuer à la stabilité des équipes de recherche qui planifient leurs travaux sur une plus longue période de temps.

## Conclusion

---

Tant et aussi longtemps que les facultés et départements d'éducation seront responsables de la formation des futurs maîtres, du perfectionnement des enseignants en exercice ainsi que du développement de la recherche par le biais des programmes d'études avancées, il est raisonnable de penser que l'on continuera de trouver deux catégories de professeurs : ceux qui s'intéressent en premier lieu à la formation professionnelle et au perfectionnement, et ceux pour qui la recherche demeure la préoccupation principale. Une telle situation peut certes engendrer de sérieux problèmes, mais nous pensons qu'elle comporte aussi une série d'avantages qu'on aurait intérêt à reconnaître et à exploiter.

Si les psychologues, les sociologues et les autres spécialistes de disciplines connexes doivent continuer d'œuvrer au sein des facultés et départements d'éducation, et non dans les autres départements, c'est à notre avis parce que leur activité de recherche est, d'une part, entièrement centrée sur l'éducation comme champ d'étude interdisciplinaire et que, d'autre part, leurs recherches ont pour but de contribuer plus ou moins directement à l'amélioration de la pratique éducative. Les spécialistes de ces disciplines qui poursuivent des travaux de recherche dans le domaine de l'éducation se doivent de rester en contact avec la réalité des écoles et c'est justement sur ce plan que leurs collègues engagés dans la formation et le perfectionnement des maîtres peuvent apporter une contribution essentielle. Au même titre que la formation dispensée aux futurs médecins, la formation et le perfectionnement des maîtres doit constamment intégrer les résultats les plus récents et les plus fiables de la recherche.

Sans vouloir exagérer la portée de ces problèmes, il serait toutefois irréaliste de les ignorer, car ils font partie intégrante de la problématique de la recherche en éducation dans les facultés et départements des sciences de l'éducation.

Tels qu'ils sont constitués présentement, les facultés et départements des sciences de l'éducation, avec les deux axes complémentaires de la formation professionnelle et de la recherche, ont la possibilité d'opérer une symbiose entre ces deux dimensions qu'il serait impossible de réaliser dans le cadre des autres départements. Priver ces facultés et départements de l'apport des chercheurs risquerait de mener à un gaspillage néfaste de talent, comme certaines expériences du passé ont pu le démontrer. Il nous semble que si l'objectif consiste à améliorer les pratiques éducatives et le processus de scolarisation, il y aurait tout intérêt à procéder sans plus tarder au redéploiement des équipes professorales en vue d'une meilleure utilisation de ces ressources.

Il est donc urgent de constituer des équipes de recherche comprenant des chercheurs et des praticiens, de sorte que toute la richesse de l'expérience acquise par la formation des maîtres et par le contact suivi avec les écoles puisse être réinvestie et pleinement exploitée dans la recherche.

Cette prise de position s'appuie sur les résultats d'expériences qui, au cours des dernières années, se sont révélées peu profitables du point de vue de l'amélioration de l'activité éducative. La plupart des travaux réalisés par les psychologues et les spécialistes des sciences sociales qui n'ont pas su tenir compte du contexte dans lequel s'effectue la scolarisation, n'ont pas trouvé d'applications utiles dans le système scolaire. Il est de plus en plus reconnu qu'il est essentiel d'en savoir davantage sur l'apprentissage tel qu'il se déroule dans le contexte scolaire et, partant, d'entreprendre des recherches qui aboutiront à des résultats concluants. La poursuite de telles recherches nécessite l'apport d'experts bien au fait des théories et des méthodes de recherche, cela

va de soi, mais la pertinence de ces recherches pour le domaine de l'éducation dépendra en grande partie des contributions des professeurs qui possèdent une connaissance approfondie du fonctionnement du système scolaire, qui auront une vaste expérience de la dynamique quotidienne de la salle de classe et qui pourront assurer l'accès aux écoles.

Cependant, ces équipes ne pourront fonctionner adéquatement que s'il est fait une exploitation maximale des compétences de chacune des personnes qui participeront aux travaux de l'équipe. La mise sur pied de telles équipes rendrait possible l'utilisation de la majeure partie des ressources professorales actuelles des facultés et départements d'éducation et permettrait à chaque professeur d'apporter une contribution utile et essentielle à la recherche en éducation.

L'éducation, semblable en cela à la médecine, est un domaine où l'avancement des connaissances ne saurait se faire sans l'instauration d'une étroite collaboration entre les chercheurs et les praticiens. L'équipe de recherche apparaît comme l'un des lieux privilégiés permettant de concrétiser une telle collaboration.

Mais comme, dans une large mesure, la recherche est tout autant un art qu'une science, il existera toujours des chercheurs fort productifs qui préféreront travailler seuls et qui n'éprouveront aucun besoin de recourir à des fonds externes pour réaliser leurs recherches. Pour ceux-là, il y a lieu de conserver suffisamment de flexibilité dans l'organisation de la recherche pour qu'il soit possible de respecter leur mode de fonctionnement et d'éviter toute comparaison qui leur serait défavorable sur la base du financement externe qu'ils peuvent ou non obtenir. On a malheureusement trop tendance dans certains milieux universitaires à juger de la valeur d'un chercheur à partir des fonds qu'il réussit à obtenir de la part d'organismes externes. Une des finalités de la recherche en éducation demeure, il ne faudrait surtout pas l'oublier, la diffusion de résultats qui permettent d'améliorer la qualité de l'apprentissage et du développement des enfants, des adolescents et des adultes.

Les grandes organisations telles que les universités ne changent pas du jour au lendemain et même si on peut dire qu'il reste encore beaucoup à faire, les progrès réalisés dans le domaine de la recherche en éducation au Québec au cours des dernières années sont plus qu'encourageants. Nous demeurons persuadés que cette tendance se poursuivra dans l'avenir.

1. *Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Commission d'étude sur les universités, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.
2. *Newsletter*, Association canadienne des chercheurs en éducation, janvier 1984.
3. Andrews, H.M., Rogers, W. Tood, *Canadian Research in Education : A State of the Art Review*, Report prepared for the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada under the sponsorship of the Canadian Society for the Study of Education, Ottawa, 1982.
4. F.C.A.C., Rapport annuel 1981-1982, Québec, 1982.
5. *La recherche dans les programmes spéciaux de perfectionnement 1983-84*, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, Ministère de l'Éducation, 1983.
6. *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.