

## Cahiers de la recherche en éducation

# La recherche entre l'université et les milieux de la pratique en éducation : une collaboration sans partenariat

Bruno Bourassa et Élisabeth Mazalon

---

Volume 6, numéro 2, 1999

La collaboration et le partenariat dans la recherche en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017005ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017005ar>

[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

Bourassa, B. & Mazalon, É. (1999). La recherche entre l'université et les milieux de la pratique en éducation : une collaboration sans partenariat. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 215–229. <https://doi.org/10.7202/1017005ar>

Résumé de l'article

En tant que jeunes chercheurs, les auteurs de cet article présentent leur réflexion sur la place de la recherche partenariale en éducation. Ils décrivent brièvement les pratiques en cours qu'ils analysent à la lumière de leur définition du partenariat. Ils observent la présence d'une forme dominante de collaboration entre chercheurs et praticiens qui ne s'apparente toutefois pas au partenariat. Enfin, ils affirment, à la suite d'autres auteurs, l'importance d'accorder une plus grande place à la recherche collaborative en partenariat pour favoriser l'avancement des sciences de l'éducation.

# CRÉ

## **La recherche entre l'université et les milieux de la pratique en éducation : une collaboration sans partenariat**

Bruno **Bourassa**

Université Laval

Élisabeth **Mazon**

Université du Québec à Rimouski

**Résumé** – En tant que jeunes chercheurs, les auteurs de cet article présentent leur réflexion sur la place de la recherche partenariale en éducation. Ils décrivent brièvement les pratiques en cours qu'ils analysent à la lumière de leur définition du partenariat. Ils observent la présence d'une forme dominante de collaboration entre chercheurs et praticiens qui ne s'apparente toutefois pas au partenariat. Enfin, ils affirment, à la suite d'autres auteurs, l'importance d'accorder une plus grande place à la recherche collaborative en partenariat pour favoriser l'avancement des sciences de l'éducation.

## **Introduction**

Peut-on parler de partenariat entre les chercheurs universitaires et les intervenants du milieu de la pratique en éducation? La présente réflexion propose des éléments de réponse à cette épineuse question et cela, à la lumière de notre courte expérience en tant que jeunes professeurs d'université et nouveaux chercheurs en éducation.

Notre réflexion débute par la description de quelques caractéristiques de la recherche valorisée par l'université et par des organismes qui évaluent des projets et les financent. Elle met plus particulièrement en évidence un type de rapport qui s'établit entre le chercheur et les praticiens dans ce contexte de recherche. Par la suite, nous présentons une définition du partenariat. Cette définition constitue une grille d'analyse qui permet de poser un regard critique sur les pratiques actuelles de collaboration entre les chercheurs universitaires et les acteurs des milieux de pratique en éducation. Enfin, nous affirmons, à l'instar d'autres auteurs, l'importance de la recherche collaborative en partenariat pour l'avancement des sciences de l'éducation.

### **1. La recherche universitaire sous l'emprise d'une culture dominante**

Depuis plusieurs années, on insiste pour que le professeur d'université attribue une large part de son temps et de son énergie à la recherche. En fait, son embauche ainsi que ses possibilités de rester en emploi et d'obtenir les promotions prévues par le système dépendent grandement de sa performance en recherche. Cependant, la réalisation de ses activités de recherche nécessite la plupart du temps l'apport de subventions. Grâce à ces sommes, le chercheur peut alors défrayer les coûts inhérents à une pareille entreprise (embauche d'assistants, achat de matériel, etc.). Mais, on le sait, l'obtention de ces subventions n'est pas automatique. Le chercheur doit concevoir et proposer ses projets de recherche à des bailleurs de fonds qui en font l'évaluation et qui peuvent les financer. Cette évaluation est régie par des critères particuliers qui, comme nous le verrons, révèlent dans ses grands traits la culture dominante de la recherche universitaire et les pratiques qui en découlent. Pour reprendre Bourdieu (1994), nous pourrions dire qu'il s'agit d'une culture d'imposition qui incite au conformisme et qui a des effets certains sur le choix des recherches possibles, entre autres sur la recherche en partenariat.

Cette culture, qui domine l'espace heuristique depuis plusieurs années, est porteuse d'une conception de la scientificité qui permet de juger la qualité des recherches et, de surcroît, celle des chercheurs. D'abord plus ou moins tacite, cette conception devient plus évidente quand le jeune chercheur, notamment, prend conscience des attentes de l'université à son égard. Elle lui demande d'abord de faire une recherche qui soit subventionnée, mais elle l'invite plus particulièrement à solliciter des organismes auxquels elle accorde un certain prestige. L'université, comme on peut s'en douter, ne dénigre certes pas les autres sources de financement (entreprises privées, ministères, organismes publics). Par contre, elle semble valoriser davantage les chercheurs qui arrivent à obtenir des subventions d'organismes qui privilégient des critères d'excellence qu'elle utilise elle-même, comme institution, pour évaluer, en partie du moins, la performance de ses professeurs. Ces critères sont des indicateurs qui servent à porter un jugement et à déterminer ce qu'est un « bon » chercheur et ce qu'est une « vraie » recherche.

Parmi les principaux critères, ceux qui ont trait au type de recherche privilégié et ceux qui se réfèrent au dossier des réalisations scientifiques du chercheur retiennent particulièrement notre attention. Ces critères peuvent permettre de saisir en bonne partie cette culture dominante, les pratiques de recherche qu'elle génère et leur impact sur la recherche en partenariat avec les milieux de la pratique en éducation.

Ce regard critique est de toute évidence réducteur, mais il cerne, selon nous, les grands traits d'une logique en vigueur.

### Le type de recherche proposé

Même si, depuis quelques années, on constate une plus grande réceptivité des maisons de subvention face aux projets de recherche plus qualitative, la recherche conventionnelle de type positiviste reçoit encore, à notre avis, un accueil plus inconditionnel. L'épistémologie positiviste, on le sait, postule la présence d'une « chose en soi » (Fourez, 1992), d'une vérité cachée que le chercheur peut découvrir s'il applique certains principes avec rigueur. Notamment, il doit demeurer le plus objectif possible, il doit chercher à généraliser les résultats obtenus, il doit respecter pour ce faire les principes de représentativité et si possible de généralisation (Greenwood et Levin, 1998). Les projets de recherche qui s'inspirent de ces principes sont habituellement bien vus. En procédant ainsi, on véhicule l'idée que l'objet investigué sera mieux connu et qu'une partie de la vérité sera découverte.

Dans plusieurs projets subventionnés, on peut donc observer, un nombre considérable d'objectifs ou d'hypothèses de recherche qui servent ce type d'ambition. Ils sont bien sûr accompagnés d'une méthodologie où, par exemple, la taille des populations choisies est imposante.

L'approche qualitative n'est pas exclue, mais elle reçoit généralement plus de considération si elle s'inscrit dans une recherche plus vaste de type quantitatif. Dans ce contexte, l'utilisation de questionnaires et de tests administrés à de nombreux sujets est assez répandue. Cette façon de procéder permet habituellement d'accumuler beaucoup de données et de procéder à leur analyse en vue de les diffuser dans un court délai. Le chercheur s'assure alors de conserver un bon rythme de production.

Au même moment, le chercheur a la possibilité de rester à distance. Au nom de l'objectivité et de l'impartialité, il soutiendra l'idée qu'il fera de son mieux pour éviter d'influencer les personnes ou les situations observées. Cette option lui est d'ailleurs utile parce qu'il n'a pas vraiment le temps d'établir de relations plus soutenues ni de s'investir plus intensément dans les milieux de la pratique qui sont l'objet de sa recherche. Les collaborations sont souvent brèves et limitées et «les observés» sont sollicités ponctuellement pour être investigués sans participer à cette recherche. Autrement dit, l'observé rend service et demeure à distance des chercheurs et de l'université.

Ce type de recherche s'arrime bien à une autre préoccupation importante du chercheur qui consiste à bien étoffer son dossier sur le plan des réalisations scientifiques.

### Le dossier des réalisations scientifiques du chercheur

La productivité, la notoriété et la spécialisation sont trois des critères d'évaluation du dossier des réalisations scientifiques du chercheur, qui sont valorisés par différents organismes subventionnaires. L'application de critères a, selon nous, des conséquences importantes sur la possibilité de faire de la recherche collaborative en partenariat.

*La productivité* – Pour accroître ses chances d'obtenir des subventions, le candidat doit démontrer aux évaluateurs des organismes subventionnaires qu'il a été très actif sur le plan de la production scientifique et ce, même s'il est nou-

veau chercheur. Concrètement, on s'attend à ce que son dossier compte plusieurs publications et plus particulièrement dans des revues scientifiques de renom. Il sera bien sûr davantage reconnu si ses écrits ont une portée internationale. Les livres, mais pis encore, les textes s'adressant aux milieux de la pratique ou à la population en générale sont de moindre envergure. Cette logique s'applique aussi aux communications et conférences qui sont d'autres formes de productions scientifiques considérées par les évaluateurs de ces organismes. Le fait d'inciter le chercheur à s'adresser à ses pairs par le biais de publications scientifiques et de communications dans des colloques et des congrès plutôt qu'aux personnes du «terrain» qui ont participé à sa recherche restreint les possibilités d'établir et d'exploiter plus à fond des collaborations avec ces dernières.

*La notoriété* – Le fait d'avoir déjà obtenu des subventions constitue un autre atout en faveur du chercheur. Il fait alors la preuve de la pertinence de ses projets et il marque sa compétence comme chercheur. Il fait montre d'engagement selon une façon de voir et de faire conforme aux attentes de ces organismes. Le chercheur cultivera donc ces conceptions et reproduira ces procédés gagnants qui lui permettent de maintenir et même d'accroître sa notoriété. Ces conceptions et procédés, comme nous l'avons vu précédemment, correspondent à un type de recherche qui prescrit en quelque sorte une réduction de la proximité avec les milieux de pratique.

*La spécialisation* – Pour un chercheur, le fait de demeurer centré sur les mêmes sujets de recherche pendant plusieurs années est un autre aspect de son dossier qui est habituellement perçu très positivement par les évaluateurs. Le chercheur développe alors une expertise qui lui procure la reconnaissance de la communauté scientifique. Il tente de profiter des résultats de ses recherches précédentes, de ceux d'autres études recensées et d'observations à distance qu'il fait des milieux de la pratique, pour formuler de nouvelles questions de recherche en lien avec celles qui avaient alimenté les projets précédents. Cette spécialisation est davantage le fruit d'investigations et de réflexions faites à l'université. Cette recherche s'intéresse peu aux problématiques telles qu'elles sont formulées par les praticiens et encore moins à impliquer ces derniers à titre de cochercheurs. Ce qui domine, c'est la logique des disciplines intermédiaires et non la problématique du «terrain». Comme on peut le constater, le chercheur qui se soumet à ces critères développe habituellement une pratique de la recherche qui l'éloigne des milieux qu'il étudie.

De plus, s'il veut demeurer compétitif, le «subventionné» doit instituer un système au service de sa production. Il s'entoure habituellement d'étudiants gradués et de professionnels de recherche pour l'aider à remplir la commande selon les normes prescrites. Ce sont ces derniers qui sont principalement en relation directe avec les milieux de pratique et non le chercheur.

Une fois inséré dans ce rouage, le chercheur consacre aussi une large part de son temps à la coordination et à la réalisation des travaux de recherche. Cet investissement se fait en bonne partie en contexte universitaire. Il supervise les travaux des personnes qui œuvrent à sa recherche. De nombreuses rencontres avec les coéquipiers (lorsqu'il s'agit d'une recherche d'équipe), avec les assistants de recherche, le travail de rédaction ou d'assistance à la rédaction, la gestion financière de la recherche, la présence à des événements scientifiques sont autant d'activités qui le retiennent en contexte universitaire. De plus, il continue de frapper aux portes des organismes subventionnaires pour assurer des rentrées d'argent suffisantes afin de ne pas perdre ses effectifs et de garder sa vitesse de croisière et sa crédibilité.

Progressivement, le chercheur devient de plus en plus un gestionnaire de recherche. L'amoureux des connaissances se transforme par moment, si ce n'est en bonne partie, en fin stratège qui tente de comprendre les enjeux entre les principaux acteurs concernés pour bien répondre aux attentes du système qu'il contribue à perpétuer. Il se pose alors des questions qui peuvent ressembler à celles-ci : Quelles sont les problématiques de recherche qui sont privilégiées par les organismes subventionnaires ? Le projet devrait être présenté dans le cadre de quels programmes prévus par ces organismes ? Quelles sont les personnes qui siègent aux comités d'évaluation ; leur provenance disciplinaire, leurs intérêts possibles ? Le projet doit-il être présenté seul ou en équipe ? Avec quel autre chercheur la demande devrait-elle être faite pour accroître la crédibilité d'un projet en équipe ? Est-ce que ces personnes qui ne sont pas du milieu universitaire devraient être impliquées ?

Évidemment, en pareil contexte, le chercheur est de plus en plus préoccupé par la continuité de ses projets de recherche. Il est surtout axé sur ses propres finalités. Ce genre de situation n'est pas sans conséquence sur la possibilité de faire de la recherche collaborative de type partenariale (partenariat entre le chercheur et ceux qui font l'objet de ses recherches).

## 2. La notion de partenariat

Comme plusieurs auteurs le soulignent, il y a peu de temps que la notion de partenariat fait l'objet d'une attention plus approfondie par les scientifiques, notamment en éducation (Landry, Anadón, Savoie-Zajc, 1996; Zay, 1997). Elle est d'ailleurs utilisée pour nommer des pratiques de collaboration très diversifiées. Ceci amène des chercheurs à parler de concept «fourre-tout» (Fonteneau, 1990) ou encore de concept «élastique» (Kaddouri, 1997). Cependant, une revue de la documentation scientifique sur la question permet de noter des similarités entre différentes définitions du partenariat (Glasman, 1992; Grobe, 1993; Landry, 1994; Zay, 1997). Pour servir la présente réflexion sur la recherche universitaire, nous en proposons une qui s'en inspire: le partenariat est une entente entre des parties qui partagent des intérêts pouvant faire l'objet d'un projet qu'elles désirent construire et réaliser ensemble en utilisant la complémentarité de leurs ressources respectives.

Tout en présentant les caractéristiques du partenariat, cette définition met en relief des conditions qui apparaissent importantes pour que naisse et se développe un projet partenarial. Ces conditions, nous le verrons, procurent une grille de lecture pour apprécier les collaborations actuelles entre les chercheurs universitaires et les acteurs du milieu de pratique en éducation. Mais avant, il convient de bien distinguer et expliquer les éléments de cette définition.

- Une entente → Un partenariat ne se décrète pas (Le Douaron, 1992), il fait l'objet d'une négociation entre des personnes qui appartiennent à des institutions différentes, qui ont leur propre identité et donc leur propre logique et leurs propres finalités. Cette négociation sera d'ailleurs présente tout au long du processus de construction du partenariat. Chaque partenaire devant rester ce qu'il est, tout en faisant valoir sa différence en étant capable de compromis et de consensus en vue de conclure des ententes.
- Des intérêts en commun → En insistant sur le fait qu'il y a intérêts en commun, nous voulons bien marquer l'idée que ces intérêts peuvent difficilement être des intérêts communs. Parce qu'il s'agit de personnes et d'institutions avec leurs spécificités, leur propre façon de concevoir la réalité, il est difficile de croire en une représentation et un vécu indifférenciés devant un projet pouvant les impliquer dans une collaboration. L'idée d'intérêts en commun veut plutôt désigner une parenté des intérêts de chacun qui demeureront dans

une certaine mesure différents, mais orientés par une volonté réciproque de rapprochement en vue d'un but donné.

- Un désir de construire et de réaliser ensemble un projet → Le fait d'avoir des intérêts en commun peut faire naître la possibilité de mener un projet en commun. La notion de désir montre l'importance d'une motivation assez forte des éventuels partenaires pour s'impliquer et investir dans le projet ciblé. Sans cette motivation, un véritable partenariat ne peut exister. Élaborer et réaliser un projet, met en évidence le fait que le partenariat est une construction progressive. Si le désir est une condition indispensable à sa naissance, le temps en est une autre qu'on ne peut négliger. Comme le souligne Zay (1994), c'est la durée qui donne forme au contrat de collaboration. L'entreprise partenariale, ajoutent Raymond et Lenoir (1998), «semble ne pas pouvoir faire l'économie d'une longue période d'approvisionnement réciproque pendant laquelle les deux parties se forment mutuellement à travailler ensemble et modifient leurs perceptions et leurs attentes sur leurs contributions respectives» (p. 80).
- Utiliser la complémentarité des ressources respectives → La pertinence du partenariat repose sur le principe que la collaboration entre les personnes et leurs institutions d'appartenance est souhaitable du fait qu'elles ont des ressources et des compétences différentes qui sont jugées pertinentes pour réussir un projet donné. Utiliser la complémentarité, c'est aussi reconnaître le fait que les organisations partenaires n'ont pas à se dénaturer, mais bien à partager et à échanger leurs ressources respectives. Elles ont à construire une nouvelle entité, un autre système (Fonteneau, 1993), c'est-à-dire ce partenariat qui aura ses propres caractéristiques et ses propres finalités.

À la lumière de ces quatre conditions, nous pouvons maintenant porter un regard critique sur les collaborations actuelles entre les chercheurs universitaires et les acteurs du milieu de la pratique en éducation qu'ils sollicitent pour réaliser des recherches.

### **3. Une collaboration sans partenariat**

Si la définition du partenariat que nous proposons est partagée par d'autres et que la description des pratiques de la recherche universitaire présentée précédemment est assez près des faits, nous ne pouvons qu'observer un écart important entre ce type de recherche et une recherche en partenariat.

D'abord, le chercheur universitaire, tel que nous l'avons présenté, établit des rapports avec les acteurs du milieu pour qu'ils participent à sa recherche. Il négocie avec eux la possibilité qu'ils collaborent brièvement à un projet qu'il a élaboré et dont il assure la pleine responsabilité et le contrôle du début à la fin. Les participants n'ont la plupart du temps que peu à dire sur les intentions et le devis de cette recherche qui ont d'ailleurs reçu l'assentiment des comités d'évaluation de la communauté scientifique (Boucher, 1994). La négociation porte surtout sur quelques modalités relatives à l'espace de participation qui leur est réservé (par exemple, ils pourront négocier quand ils peuvent participer, le temps qu'ils peuvent accorder au chercheur; ils pourraient aussi demander que la confidentialité soit préservée).

Si l'implication des acteurs du milieu dans la recherche est restreinte, le partage des intérêts l'est tout autant. Il y a peut-être intérêts en commun, mais il n'y a pas toujours de mise en commun des intérêts. Comme nous l'avons montré, la collaboration des participants se limite plutôt au rôle d'intermédiaire ou de sujet qui fournit de l'information au chercheur. À la limite, on peut dire qu'ils se contentent de rendre service au chercheur qui demande leur aide. Après cette courte contribution, les participants retournent à leurs occupations, sans bien souvent avoir la possibilité de connaître les résultats de ces études.

Il y a bien sûr complémentarité dans le processus de quête de données; l'un demande et l'autre donne. Mais parce que le chercheur impose sa logique et ses procédés, l'idée de complémentarité dans l'utilisation des ressources en ce qui a trait à l'élaboration et à la réalisation des travaux est à toute fin pratique absente. C'est ce qui amène d'ailleurs plusieurs praticiens à considérer que cette recherche n'est pas pertinente pour eux (Raymond et Lenoir, 1998).

En fait, pour qu'il y ait partenariat en recherche, il faut d'abord que chacun des partenaires éprouve le «besoin de chercher» et que tous acceptent d'investir du temps ensemble. Lorsque le «goût de chercher» est partagé, le potentiel d'émergence d'un partenariat devient plus envisageable. Même si actuellement les relations sont de courte durée, il existe peut-être dans certains cas des collaborations qui s'apparentent à ce que Kaddouri (1997) appelle des «démarches partenariales», c'est-à-dire des collaborations qui s'amorcent et qui épousent les caractéristiques d'un partenariat. Mais le peu de temps voué à l'expérience fait souvent en sorte que les collaborateurs s'en tiennent à un partenariat de service; au mieux, ils réussiront à établir un partenariat de type associatif (Landry, 1994).

Les retombées de ces pratiques de recherche se sont révélées décevantes sur les plans épistémologique (Van der Maren, 1996) et pratique (Glasser, Abelson et Garrisson, 1983). Pourtant, la recherche collaborative dans une perspective partenariale s'affirme de plus en plus comme une alternative incontournable pour l'avancement de la science et des pratiques en éducation (Ministère de l'Éducation, 1996; OCDE, 1995).

Pour plusieurs auteurs (Glasser, Abelson et Garrisson, 1983; Goodson, 1995; Lenoir, 1996; Smyth, 1982), le fait d'avoir valorisé cette voie de recherche en éducation a produit plusieurs effets pervers. Entre autres, on a pu constater très souvent un écart important entre les théories formulées par les chercheurs et la réalité mouvante et complexe des situations éducatives étudiées. On déplore aussi les limites de la recherche scientifique en éducation pour changer des situations en milieu de pratique.

Mais plus encore, l'adhésion à ce paradigme de recherche a justifié la distance prise par le chercheur par rapport au milieu de la pratique. Ce dernier impose rapidement à ceux qui font l'objet de sa recherche une définition de la relation qu'il croit souhaitable pour assurer la scientificité de la démarche; il situe l'autre comme «sujet observé» et il se positionne comme observateur neutre. L'une de ses principales préoccupations étant bien sûr de ne pas être influencé ou biaisé par le contact plus intime et soutenu qu'il pourrait avoir avec les «investigués» qu'il regarde de haut avec une attitude pouvant parfois se rapprocher du mépris (Goodson, dans Boucher, 1994). L'implication relationnelle reste donc limitée, mais de surcroît, elle s'apparente davantage à une relation complémentaire rigide où le chercheur occupe la position haute en imposant la position basse à ceux qui participent à sa recherche (Watzlawick *et al.*, 1972).

Le fait de privilégier cette forme de recherche, d'être préoccupé par sa reconnaissance en milieu universitaire en maintenant les objectifs de forte productivité, retient de plus en plus ce dernier à l'université, loin des praticiens et aussi des situations professionnelles qu'il prétend étudier (Goodson, 1995); ceci l'amène, paradoxalement, à les connaître de moins en moins. Ce phénomène est d'ailleurs remarquable chez les nouveaux chercheurs. Plusieurs aboutissent à l'université avec une vaste expérience du monde des études, mais ils ont très peu, sinon jamais pratiqué dans le domaine de l'éducation. Naturellement, ils auront plutôt tendance à reproduire ces modèles de réussite en restant dans ce monde qui les valorise.

#### 4. Pour une recherche collaborative en partenariat en éducation

Boucher (1994) rappelle que la recherche en éducation est un phénomène assez récent au Québec. Depuis un peu plus de trente ans, des chercheurs ont tenté d'ériger une science de l'éducation en utilisant plutôt des méthodes et des démarches de recherches issues des sciences de la nature. Selon Van der Maren (1996), cette recherche d'inspiration positiviste n'est pas compatible avec l'étude des réalités du monde de l'éducation, ces dernières étant trop variables, complexes et difficilement reproductibles. Il commence d'ailleurs son argumentation par l'affirmation suivante: «Si l'on veut éviter d'ergoter sans fin, nous conviendrons que le projet scientifique positiviste paraît une utopie en éducation» (Van der Maren, 1996, p. 33).

Jusqu'ici, affirme Van der Maren (1996), la recherche en sciences de l'éducation aurait surtout été une recherche sur l'éducation plutôt qu'une recherche pour l'éducation. Il préconise en conséquence une recherche de la connaissance qui soit plus compréhensive qu'explicative. À l'instar de Carr et Kemmis (1986), il dégage des conditions visant la constitution d'une discipline au bénéfice de l'éducation. Il propose de «rejeter les modèles et les notions liés à des conceptions qui ne respectent pas les caractéristiques fondamentales de la situation éducative (étudiée)» (p. 39) et de privilégier les recherches et les théories qui recourent «aux catégories interprétatives des praticiens, c'est-à-dire à leur manière d'identifier et de nommer ces problèmes (problèmes de recherche en éducation)» (p. 40). Ce cheminement menant à la construction d'une épistémologie de l'éducation confirme, selon nous, la pertinence d'une recherche collaborative requérant un partenariat entre le chercheur universitaire et les praticiens dans le milieu de l'éducation.

Selon Desgagné (1997), la recherche collaborative «consiste dans l'espoir et la croyance que la production des connaissances éclaire la pratique et que la pratique éclaire la production de connaissances» (p. 13). Sur le plan du processus, Lenoir (1996) soutient qu'elle constitue une coconstruction de ces connaissances en incluant toutes les étapes de la recherche: l'élaboration, la planification, l'interprétation des données et leur diffusion.

Il va sans dire que cette façon de faire de la recherche suppose une redéfinition de la relation entre les acteurs du milieu universitaire et ceux des milieux de pratique en éducation. De façon générale, nous pensons qu'il doit s'instituer

entre eux une relation plus souple et symétrique mettant à contribution leurs différences respectives. Pour ce faire, ils ont besoin de se fréquenter pour mieux se connaître, de s'appropriiser, de négocier, de reconnaître leurs compétences respectives et d'établir des projets de recherche à partir de problématiques qu'ils auront identifiées ensemble.

Le comité aviseur de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ) (Trottier *et al.*, 1994) a clairement montré que, malgré la reconnaissance croissante accordée à la recherche collaborative dans le monde de l'éducation (universités, organismes de subvention, chercheurs, praticiens, etc.), elle n'est pas dans les faits présente comme on le souhaiterait.

Ce constat pose selon nous tout le problème du changement. Un changement qui concerne tant les acteurs et les organisations que les politiques en place. Des résistances aux changements peuvent être attribuables aux quelques obstacles reliés à l'organisation et à la réalisation d'une recherche collaborative (Lenoir, 1996) et à l'établissement d'un partenariat (Kaddouri, 1997). Mais elles peuvent aussi s'expliquer par le fait que la recherche classique produit encore plus de bénéfices que de coûts. Autrement dit, elle serait encore perçue par les chercheurs universitaires et les organismes de subvention, comme suffisamment pertinente et efficace.

Une plus grande crise de ces habitus (Bourdieu, 1994) s'impose pour permettre à de nouveaux paradigmes de gagner en valeur. Nous pensons que ce sont ceux qui vivent plus intensément cette crise qui pourront, par l'action et en partenariat, donner l'élan nécessaire à son développement et sa légitimation scientifique.

## **Conclusion**

Les universités et les organismes subventionnaires sont de plus en plus sensibles à l'importance de la recherche collaborative de type partenarial pour favoriser l'avancement des connaissances et pour améliorer des pratiques en éducation. Malgré une intention plus affirmée en ce sens, force est toutefois de constater la difficulté de reconnaître et de réaliser cette recherche dans la structure actuelle.

Il y a d'abord les principes de la culture dominante qui inspirent toujours en bonne partie l'évaluation des projets de recherche et des réalisations scientifiques du chercheur. S'il respecte ces principes, le chercheur doit concrètement

s'affairer à produire beaucoup et à faire reconnaître cette production par ses pairs. Il est par le fait même invité, implicitement du moins, à rester à l'université pour gérer et réaliser sa recherche en sollicitant ponctuellement les gens de la pratique pour qu'ils lui fournissent les données dont il a besoin. Ses autres tâches en tant que professeur d'université contribuent également à réduire ses possibilités de passer plus de temps dans les milieux de pratique. La recherche collaborative a ses propres exigences. Non seulement elle préconise d'autres critères de scientificité, mais elle exige de surcroît une plus grande présence dans le milieu et donc plus de temps avec les praticiens qui s'impliquent dans la recherche. Conjuguant quantité et vitesse, les impératifs de productivité s'éloignent manifestement de cette recherche en partenariat telle que nous la concevons.

## Références

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.

BOURDIEU, P. (1994).

*Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.

CARR, W. et KEMMIS, S. (1986).

*Becoming critical. education, knowledge and action research*. Londres et Philadelphie: The Falmer Press.

DESGAGNÉ, S. (1997).

Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-396.

FONTENEAU, R. (1990).

L'éducation nationale et le partenariat. *Administration et éducation*, 48, 25-33.

FONTENEAU, R. (1993).

L'alternance partenariale. *Éducation permanente*, 115, 29-34.

FOUREZ, G. (1992).

*La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques: introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*. Bruxelles: De Bœck-Wesmaël.

GLASSER, E.M., ABELSON, H.H. et GARRISON, K.N. (1983).

*Putting knowledge to use*. San Francisco [CA]: Jossey-Bass.

GLASMAN, D. (1992).

*L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*. Paris: L'Harmattan.

GOODSON, I. (1995).

Un pacte avec le diable ou des éléments de réflexion à l'intention des formateurs de maîtres. In J. Roy et D. Dillon (dir.), *L'université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres* (p. 3-21). Montréal: Université McGill.

- GREENWOOD, D.J. et LEVIN, M. (1998).  
*Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand Oaks [CA]: Sage.
- GROBE, T. (1993).  
*Synthesis of existing knowledge and practice in the field of educational partnership*. Washington [DC]: Office of Educational Partnership (ERIC Document Reproduction Service ED 362 994).
- KADDOURI, M. (1997).  
Partenariat et stratégies identitaires: une tentative de typologisation. *Éducation permanente*, 131, 109-128.
- LANDRY, C. (1994).  
Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise: vers quel partenariat?* (p. 7-27). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- LANDRY, C., ANADÓN, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (1996).  
Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 9-28.
- LE DOUARON, P. (1992).  
En toile de fond de l'alternance: le partenariat. Contribution à la conceptualisation de la notion de partenariat pour la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation professionnelle. *Étude et expérimentation en formation continue*, 15, 9-13.
- LENOIR, Y. (1996).  
La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports institutionnels précaires! In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales: constats, impacts et conséquences* (p. 205-241). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996).  
*Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Québec: Gouvernement du Québec.
- OCDE (1992).  
*École et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- OCDE (1995).  
*La recherche et le développement en matière d'enseignement*. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- RAYMOND, D. et LENOIR, Y. (1998).  
*Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles: De Bœck.
- SMYTH, J. (1982).  
A teacher development approach to bridging the practice-research gap. *Journal of Curriculum studies*, 14(4), 331-342.
- TROTTIER, C., ANGENOT, P., BERDNARZ, N., CRESPO, M., LENOIR, Y. et LUSSIER, D. (1994).  
*Propositions d'opérationnalisation en vue de la création d'un comité d'orientation et de concertation sur la recherche collaborative en éducation* (Document de travail). Québec: Comité avisur

pour la recherche de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation.

VAN DER MAREN, J.M. (1996).

*Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal et Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal et De Bœck Université.

WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J. et JACKSON, D.D. (1972).

*Une logique de la communication*. Paris: Éditions du Seuil.

WATZLAWICK, P. (1988).

L'invention de la réalité: contributions au constructivisme. Paris: Éditions du Seuil.

ZAY, A. (1997).

Le partenariat en éducation et en formation: émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme. *Éducation permanente*, 131, 13-28.

ZAY, D. (1994).

*La formation des enseignants au partenariat: une réponse à la demande sociale*. Paris: Presses universitaires de France.

**Abstract** – The authors of this article, in their capacity as young researchers, present their thoughts on the place of research-in-partnership in education. They briefly describe current practices, which they analyze in light of their definition of partnership. They remark on the existence of a prevalent form of collaboration between researchers and practitioners which is not in fact a form of partnership. Last, in line with other authors, they emphasize the importance of granting more room to collaborative research-in-partnership as a way of fostering advances in the educational sciences.

**Resumen** – En calidad de jóvenes investigadores, los autores de este artículo presentan su reflexión sobre la importancia de la investigación partnering en educación. Describen brevemente las prácticas llevadas a cabo que ellos analizan de acuerdo a su propia definición de partnering. Observan igualmente la presencia de una forma dominante de colaboración entre investigadores y conoedores que no se parece sin embargo al partnering. Finalmente, afirman, después de otros autores, la importancia de acordar un lugar más importante a la investigación colaborativa en partnering a fin de favorecer el progreso de las ciencias de la educación.

**Resümee** – Die Autoren dieses Artikels, die zur jüngeren Forschergeneration gehören, legen ihre Version zum Thema partnerschaftliche Forschung im Erziehungswesen vor. Zunächst wird kurz die gängige Praxis beschrieben und im Hinblick auf die Definition des Partnerschaftsbegriffes analysiert. Dabei ergibt sich eine dominierende Form von Zusammenarbeit zwischen Praktikern und Forschern, die aber nicht als Partnerschaft im engeren Sinne verstanden werden kann. Unter Verweis auf andere Autoren wird zum Schluss hervorgehoben, wie wichtig es ist, der partnerschaftlichen Forschung einen größeren Platz einzuräumen, um den Fortschritt der Erziehungswissenschaft zu gewährleisten.

