

Cahiers de la recherche en éducation

Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants : une analyse de discours partenariaux

Clémence Michaud

Volume 6, numéro 3, 1999

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1016978ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1016978ar>

[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

Michaud, C. (1999). Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants : une analyse de discours partenariaux. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(3), 421–440. <https://doi.org/10.7202/1016978ar>

Résumé de l'article

Cet article présente une description des positions générales de savoirs et de pouvoirs en jeu dans la collaboration entre une université québécoise et un réseau d'écoles qui lui sont associées pour la formation en partenariat des enseignants. Les données proviennent de cinquante entretiens avec des interlocuteurs du milieu scolaire et universitaire appartenant à diverses sphères de collaboration. Les données sont analysées en s'appuyant sur la conception des discours et du pouvoir-savoir de Michel Foucault. Les écrits et les interlocuteurs de la recherche présentent des discours de partenariat de réciprocité et de partenariat de frontière. Ils s'appuient sur des discours de savoirs présentés comme isolés les uns des autres. La perspective de Foucault permet de réintroduire dans les discours de savoirs, des discours de pouvoir, de préciser l'interaction de ces discours et leur constitution mutuelle.



Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants : une analyse de discours partenariaux

Clémence **Michaud**
Université de Moncton

Résumé – Cet article présente une description des positions générales de savoirs et de pouvoirs en jeu dans la collaboration entre une université québécoise et un réseau d'écoles qui lui sont associées pour la formation en partenariat des enseignants. Les données proviennent de cinquante entretiens avec des interlocuteurs du milieu scolaire et universitaire appartenant à diverses sphères de collaboration. Les données sont analysées en s'appuyant sur la conception des discours et du pouvoir-savoir de Michel Foucault. Les écrits et les interlocuteurs de la recherche présentent des discours de partenariat de réciprocité et de partenariat de frontière. Ils s'appuient sur des discours de savoirs présentés comme isolés les uns des autres. La perspective de Foucault permet de réintroduire dans les discours de savoirs, des discours de pouvoir, de préciser l'interaction de ces discours et leur constitution mutuelle.

Introduction

Une étude antérieure de l'interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants (Michaud et Gauthier, 1996) basée sur l'analyse de documents officiels (1969-1993) a mis en lumière des discours d'hégémonie adressés par

les universités au ministère de l'Éducation du Québec, discours qui contrastaient avec ceux d'acteurs qui avaient œuvré en formation des enseignants. Ces derniers rendaient compte de relations privilégiées qui s'étaient établies entre les universités et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science alors responsable de l'approbation des programmes de formation. Nous avons observé par ailleurs que l'État, les représentants syndicaux, les enseignants eux-mêmes avaient souscrit au pouvoir des savoirs universitaires qui, lors du transfert de la formation des maîtres des écoles normales aux universités, ont été choisis comme cadre de définition des savoirs professionnels en formation des enseignants. Le champ était libre pour que s'exerce, pendant les années qui ont suivi, le leadership des universitaires et de leurs savoirs en formation des enseignants, un leadership soutenu par des enseignants et une société qui, dans la foulée de la Révolution tranquille, valorisaient les savoirs scientifiques et spécialisés comme stratégie de mobilité sociale et de professionnalisation.

La présente recherche sur la collaboration du milieu scolaire et du milieu universitaire en formation des enseignants arrive à un moment historique particulier, celui des années quatre-vingt-dix, celui où l'État, sur fond de crise financière et de réduction de déficit, tend à décentraliser ses pouvoirs, à redéfinir la portée de ses fonctions sociales et à promouvoir le partenariat avec les différents organismes ou groupes sociaux comme stratégie de sortie de crise (Anadon, 1997; Baby, 1994). En éducation, le discours partenarial veut rapprocher les institutions de formation des conditions réelles d'exercice des métiers et professions. Il préconise la cohérence de l'acte de formation avec son environnement praxéologique et l'interdépendance institutionnelle (Zay, 1994). Dans le champ plus spécifique de la formation des enseignants, la collaboration entre l'école et l'université est maintenant une des approches les plus valorisées pour améliorer la formation des enseignants et pour professionnaliser la profession enseignante au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 1991; Ministère de l'Éducation du Québec, 1992, 1994), comme aux États-Unis (Gross, 1988; Holmes Group, 1995; Watson et Fullan, 1992) et en Angleterre (Barton, Barrett, Whitty, Miles et Furlong, 1994; Hall et Millard, 1994).

Nous avons choisi de faire porter notre étude du partenariat université-écoles sur le réseau des écoles associées à l'Université Laval. Ce réseau, créé en 1993, est régi par un protocole d'entente entre l'université et les commissions scolaires. Au moment de l'étude sur le terrain (janvier 1996-février 1997), il regroupait 21 commissions scolaires dont 100 écoles primaires associées et 35 écoles secondaires des régions 03-12 (Québec et de Chaudière-Appalaches).

Cette étude rend compte de discours et de positions de savoirs et de pouvoirs qui sont en jeu dans ce réseau et de leurs effets sur les pratiques partenariales. Nous précisons ci-après le cadre conceptuel qui a guidé l'analyse des données, et principalement notre conception des discours et du savoir-pouvoir qui prend appui sur les travaux de Michel Foucault, un penseur généralement ignoré des sciences de l'éducation, mais dont l'œuvre a eu un impact important sur un large éventail de disciplines: sociologie, histoire, psychologie, philosophie, politique, linguistique¹.

1. Le cadre conceptuel

Selon Foucault (1969, 1976, 1977, 1985), l'identité des discours dépend de l'utilisation qui en est faite localement, à une époque donnée. Les formations discursives, c'est-à-dire la coexistence d'énoncés différents, leur succession, leur fonctionnement mutuel, leur détermination réciproque produisent les objets dont elles parlent. Foucault propose d'étudier les domaines d'objet à partir des discours singuliers, locaux qui les produisent dans des modes capillaires multiples et complexes, mineurs et périphériques.

Utiliser la perspective des discours, telle qu'elle est décrite ici, mène à une vision autre du pouvoir. Celui-ci ne peut plus être vu comme l'apanage d'un État, la propriété ou l'attribut de ceux qui sont en autorité. Foucault (1976) souligne que malgré les différences d'époques et d'objectifs, nous demeurons principalement dans une représentation du pouvoir hantée par la monarchie.

Contre ce privilège du pouvoir souverain, j'ai voulu essayer de faire valoir une analyse qui irait dans une autre direction. Entre chaque joint d'un corps social, entre un homme et une femme, dans une famille, entre un maître et son élève, entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, passent des relations de pouvoir qui ne sont pas la projection pure et simple du grand pouvoir souverain; elles sont plutôt le sol mobile et concret sur lequel il vient s'ancrer; les conditions de possibilité pour qu'il puisse fonctionner [...]. Le pouvoir se construit et fonctionne à partir de pouvoirs, de multitudes de questions et d'effets de pouvoirs (Foucault, 1977, p. 5).

Le pouvoir s'exerce à partir de points innombrables, dans le jeu de relations inégalitaires et mobiles. Le pouvoir moderne s'exerce par l'intermédiaire de

1 Pour un aperçu général de la recherche, voir C. Michaud (1998). *Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants. Une analyse de discours*. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

savoirs dont il favorise le développement pour mieux exercer son influence ; de même les savoirs, les domaines d'objet qu'ils produisent cherchent à étendre leur zone d'influence. Entre pouvoir et savoir, nulle extériorité. Le savoir se trouve constitué par les processus et les luttes qui le traversent ; ce sont ces luttes qui déterminent les formes et les domaines de connaissance et non pas la seule activité du sujet de connaissance (Foucault, 1985). Savoir et pouvoir sont mutuellement constitutifs et c'est dans le discours que savoir et pouvoir s'articulent (Foucault, 1976).

Cette conception de la microphysique des pouvoirs-savoirs présente l'exercice du pouvoir-savoir comme un geste compliqué et coûteux :

Un changement dans l'ordre des discours, ne suppose pas des « idées neuves », un peu d'invention et de créativité, une mentalité autre, mais des transformations dans une pratique, [...] dans celles qui l'avoisinent et dans leur articulation commune (Foucault, 1969, p. 272).

C'est cette articulation commune des pratiques discursives sur le partenariat en formation des enseignants que nous voulons mettre ici en évidence. Si les discours répertoriés dans les écrits scientifiques s'attardent à décrire, à spécifier, ou à un moindre degré à dénoncer le discours partenarial, elles mettent peu en lumière les effets locaux de ces discours et encore moins leur interaction. On fait comme si le discours partenarial produisait partout, toujours les mêmes effets, comme s'il allait de soi. Cette ignorance ou cet oubli de la prise en considération des effets capillaires et locaux du discours partenarial a pour conséquence de laisser supposer l'uniformité, de prescrire en même temps que le discours le consensus, la communauté de pensée.

Mais pourquoi utiliser les concepts de discours, de savoir-pouvoir et non pas le concept d'idéologies, par exemple, plus souvent employé et qui permet de mettre en évidence comment le discours général produit les discours locaux. C'est précisément parce qu'une telle conception nous ramène dans une conception du pouvoir qui va du haut vers le bas et qu'elle est liée à une perspective, celle de la théorie critique où les idéologies représentent des structures dont il faut se débarrasser pour arriver à l'émancipation (Gallagher, 1992). Dans l'optique que nous prenons ici, les discours sont au contraire à écouter attentivement, à en observer les effets, les nuances et à utiliser comme guides pour établir des stratégies, pour planifier des actions, pour « faire avec ». Nous ne nions pas l'utilité d'une réflexion qui aurait pour objectif de préciser comment le discours général produit le discours local et comment le discours général crée des idéologies. D'ailleurs, notre analyse des discours locaux n'élimine pas l'un

ou l'autre discours ; elle fait entrer en interaction discours généraux et discours locaux à partir d'un point de vue particulier, celui des discours singuliers. Nous tentons de poser à côté de ces discours sur les idéologies, un autre discours qui permet à notre avis d'autres interactions autour du discours partenarial. Avant de procéder à l'analyse des discours, précisons d'abord le processus méthodologique qui a lui aussi contribué à produire le domaine de notre étude.

2. Le processus méthodologique

Afin de provoquer la saturation et d'assurer que la variation est représentée et comprise (Morse, 1994), les données de cette étude proviennent de sources diverses : observations, entrevues, retour de commentaires des interlocuteurs consécutifs à la réception d'un compte rendu des discours répertoriés, journal de recherche. Les observations (18 heures) ont été réalisées lors de rencontres de formation des enseignants associés avec des coordonnateurs universitaires, de rencontres d'informations des stagiaires, de séminaires de supervision, l'objectif étant ici de préciser le contexte général de la recherche.

Nous avons mené 50 entrevues non dirigées dont 40 ont été enregistrées et retranscrites intégralement. Elles ont été menées de mai 1996 à février 1997, au moment où le réseau des écoles associées avait un ou deux ans d'existence, selon qu'il s'agissait du secteur primaire ou secondaire. Les critiques adressées aux études sur la collaboration université-écoles sont à l'effet qu'elles abordent par pièces détachées l'écologie des expériences de terrain (Zeichner, 1987), négligeant d'explorer comment le nouveau partenariat s'inscrit dans la structure du système scolaire et universitaire (Watson et Fullan, 1992). Afin d'avoir accès à une variété de discours, notre étude a rejoint l'institution scolaire (les commissions scolaires) et l'institution universitaire (la faculté des sciences de l'éducation) dans l'ensemble de leurs sphères d'interaction, le critère de choix n'étant pas celui d'une représentation proportionnelle des sphères, mais d'une dispersion institutionnelle. Nous avons rencontré 23 interlocuteurs du milieu scolaire : directeur de commission scolaire, directeurs de services éducatifs, directeur des ressources humaines, directeur de l'enseignement, directeurs d'école, enseignants associés ; 27 interlocuteurs du milieu universitaire : vice-doyen, directeurs de département, de programme, professeurs : didacticiens, psychopédagogues, du secteur administration et politique scolaire, coordonnateur des relations avec le milieu, coordonnateur de formation pratique, responsables de formation pratique et chargés de formation pratique.

Le point de départ des entrevues était une question générale qui laissait à l'interlocuteur le choix de la direction de l'entrevue (Spradley, 1979): *Quand on parle de collaboration université-écoles qu'est-ce qui vous vient spontanément à l'esprit?* Les entrevues comportaient des éléments de structuration, le chercheur gardant la grille des thèmes à aborder tout au long de l'entretien, y revenant si nécessaire au dernier tiers de l'entrevue. Trois volets de la collaboration étaient abordés: le volet formation initiale, le volet formation continue et le volet recherche; pour chaque volet, les sous-thèmes étaient les objectifs, les conditions, les avantages et les formes de collaboration.

Un journal de recherche a accompagné l'ensemble de l'étude, incluant la négociation de l'accès au réseau des écoles associées auprès des équipes de coordination de la formation pratique à l'université, ce qui a été en soi un exercice de partenariat et une étape importante de la recherche. Un compte rendu de recherche succinct a été transmis à chacun des interlocuteurs qui ont participé à l'étude et un retour de commentaires a été sollicité. Cette étape de la recherche a donné accès à d'autres discours, ceux-là en interaction plus directe puisque les interlocuteurs pouvaient réagir à la fois aux positions présentes dans leur institution et à celles de l'institution partenaire. Huit commentaires écrits ont été reçus dont cinq du milieu scolaire et trois du milieu universitaire.

3. Le processus d'analyse des données

Nous nous sommes inspirée, pour l'analyse des entretiens, d'une technique qualitative d'analyse de contenu à partir du codage de catégories ouvertes telle que le suggèrent Huberman et Miles (1991). L'analyse des données s'est déroulée en quatre étapes: identification de thèmes descriptifs, de sous-thèmes descriptifs, de thèmes émergents et de thèmes stratégiques.

- Les thèmes descriptifs sont des catégories générales de discours qui viennent à la fois des témoignages, du guide d'entrevue et du journal de recherche. Chaque texte d'entretiens, de notes, de retour de commentaires a été divisé en éléments de sens pouvant s'étendre d'une phrase à quelques paragraphes. Ces unités ont été regroupées en catégories nommées thèmes descriptifs.
- À l'étape de l'identification de sous-thèmes descriptifs, l'analyse vise à faire ressortir la diversité des discours pour chacun des thèmes descriptifs.

- La recherche de thèmes émergents a pour objectif non la mise en évidence, comme à l'étape précédente de la dispersion des discours, mais de leur convergence au sein de chaque institution et leur interaction avec les discours des écrits. Un thème central, identifié parmi les thèmes émergents, permet de préciser le contexte général des discours sur le partenariat dans chaque établissement. Ces discours sont l'objet d'étude du présent article.
- Les thèmes stratégiques identifient des manœuvres, des stratégies spécifiques valorisées dans le partenariat et feront l'objet d'une autre parution.

La section qui suit comporte trois parties qui rendent compte a) de discours présents dans les écrits sur le partenariat, b) de discours sur le partenariat émergeant des institutions scolaire et universitaire qui ont participé à l'étude, c) de l'interaction de ces discours, étudiée dans la perspective de l'interaction des pouvoirs et des savoirs de Foucault (1969, 1977, 1985) tels qu'ils ont été décrits sommairement dans le cadre conceptuel.

4. Les résultats de l'analyse

Les discours des écrits consultés caractérisent les types de partenariat, commentent le partenariat de réciprocité valorisé dans les réformes mises en place, soulignent l'importance d'une cause commune dans la consolidation des partenariats et abordent les transformations des territoires en jeu dans les partenariats milieu scolaire – milieu universitaire.

Les écrits abordent le partenariat de frontière et le partenariat de réciprocité. Une multiplicité de pratiques partenariales peuvent se loger entre ces deux types. Les partenariats sont dits de frontière lorsque la plupart des partenaires continuent leur trajet de façon indépendante (Castle, 1997): s'y rattache le partenariat de service (Goodlad, 1988; Landry, 1994) ou séparatiste (Furlong *et al.*, 1996) caractérisé par un rapport bureaucratique où règnent la division des tâches et une faible dynamique interorganisationnelle. Le discours qui soutient le partenariat de frontière en est un de séparation, de division. C'est ce type de discours que le nouveau discours partenarial de réciprocité veut contrer.

Dans le partenariat de réciprocité, des organismes dissemblables se joignent intimement dans des relations bénéfiques pour chacun, chaque partenaire voyant la satisfaction des intérêts de l'autre comme essentielle à la satisfaction de ses propres besoins (Goodlad, 1988). Dans ces discours est surtout privilégiée l'im-

portance d'une cause commune comme moteur du partenariat (Goodlad, 1995; Osguthorpe, Harris, Black, Cutler, Fox Harris, 1995; Thompson, 1993).

Bien que la plupart des recherches passent sous silence les relations de pouvoir en jeu dans les collaborations université-écoles (Lenoir, 1995; Rudduck, 1992), certains écrits attirent l'attention sur la transformation des territoires en jeu dans la collaboration. Les nouveaux partenariats sont associés à la transformation de la formation des enseignants en un espace public (Meier, 1992), à la disparition des anciennes frontières (Bourdoncle et Louvet, 1990), à l'intrusion d'un corps étranger envahissant l'organisme traditionnel (Gross, 1988), à une menace à l'identité et à la sécurité (Stewart, 1997). Même si on peut entrevoir que le partenariat entraîne des modifications de l'espace institutionnel à la fois pour les partenaires universitaires et scolaires, la « menace » est surtout décrite comme une menace à l'espace universitaire.

Le discours partenarial en formation des enseignants est vu comme une tentative d'enlever du pouvoir aux institutions d'éducation supérieure au profit d'une forme de professionnalisme plus pragmatique et moins définie par des savoirs savants (Furlong *et al.*, 1996), comme un nivellement vers le bas résultant de la prise en compte de la position des apprenants ou du développement d'habiletés pratiques, ce qui irait à l'encontre du principe universitaire et séculaire de transmission des connaissances (Asher et Malet, 1996). L'entreprise d'un partenariat avec le milieu scolaire apparaît alors comme une activité périphérique, une stratégie que Kaddouri (1997) pourrait qualifier de préservation identitaire, le partenariat avec le milieu scolaire ne touchant pas au noyau identitaire universitaire. La formation des enseignants continuerait à jouer le rôle de Cendrillon dans l'espace universitaire (Acker, 1997).

D'autres écrits adoptent la perspective suivante : l'État, en privilégiant le partenariat université-écoles, établit avec le milieu scolaire une alliance qui amènera les enseignants et l'école à se faire les défenseurs des réformes économiques et sociales, dans une perspective néolibérale (Barton *et al.*, 1994). Dans cet entrecroisement des pouvoirs, les écrits notent l'absence de la voix des formateurs de maîtres et une présence de plus en plus grande de la voix des enseignants, de leur vie, de leur travail. Les formateurs de maîtres seraient des professionnels sans le pouvoir qu'on attribue habituellement à ceux qui sont reconnus comme tels (Reynolds, 1995).

5. Les discours des interlocuteurs

Les interlocuteurs sont les participants à la recherche ; ils sont nommés ainsi parce qu'ils sont auteurs de discours qu'ils adressent soit à l'institution partenaire, soit à leur propre milieu. Dans cette section, nous précisons des discours émergents (voir l'étape 3 de l'analyse des données) qui sont des discours locaux sur le partenariat représentant une certaine constance dans chacune des institutions. Ils représentent les positions générales de chacun des partenaires au moment de la mise en place du partenariat.

Quand on leur parle de collaboration université-école, les interlocuteurs du milieu scolaire, et particulièrement ceux des administrateurs (D1, D3, D4, D5, D7, R2, R3, R4, R5, R6, R8)² se décrivent d'abord comme producteurs de savoirs pédagogiques. Le milieu scolaire s'affaire à développer une culture pédagogique de base, une formation continue des enseignants qui dépasse la formation à des contenus, un développement pédagogique centré sur le processus enseignement-apprentissage. Un directeur dit : «La pédagogie, cela se passe à l'école» (D1). Certains soulignent qu'il y a une partie du milieu scolaire qui ne bouge pas, et ce, à tous les niveaux et qu'on a besoin de bousculer tout cela, de s'adapter à des jeunes qui sont en mouvement et d'offrir de bons modèles aux stagiaires.

Dans cette foulée, les discours des interlocuteurs du milieu scolaire rappellent que les représentants universitaires ont utilisé un discours de réciprocité pour entraîner l'adhésion du milieu scolaire au partenariat.

Quand [l'université] nous a dit: les futures écoles associées, ça sera un type de partenariat où on va échanger, où on va vous demander votre expertise. On va essayer de vous faire profiter de la nôtre (D4). On nous a dit qu'on était des milieux d'expérience, qu'il y aurait un travail de concertation (D2).

Le diagnostic général posé sur le partenariat par le milieu scolaire, et principalement par les administrateurs scolaires, est que malgré des améliorations importantes dans la situation des stages, les interlocuteurs scolaires sont engagés dans un partenariat de service avec l'université. Ils participent intensément à la réalisation de la mission du milieu universitaire, soit la formation pratique des enseignants alors que le milieu universitaire n'apporte aucune aide au milieu

2 Les sigles suivants servent à identifier les interlocuteurs du milieu scolaire: A [enseignant(e) associé(e)]; D (directeur ou directrice d'école) ; R (répondant de commission scolaire dans le réseau des écoles associées exerçant dans l'étude les fonctions suivantes: directeur / directrice, ou de commission scolaire, ou des services éducatifs, ou de l'enseignement).

scolaire dans la mission qui l'occupe actuellement soit le renouvellement de ses propres pratiques pédagogiques. «On nous place des commandes, on vient chercher, alors qu'on devrait bénéficier l'un de l'autre, on a l'impression d'être de service» (A4, A6, D1, D2, D3, D4, D8, D3, R5, R7). Voici quelques éléments de l'expérience partenariale auxquels s'adresse plus particulièrement le discours de «répétition de partenariat de service»: réticence de l'université à élaborer des programmes locaux de formation pour les enseignants et les administrateurs ou à approuver ceux qui sont développés par le milieu scolaire; résistance des instances universitaires à inclure dans les programmes de formation initiale l'enseignement de nouvelles approches pédagogiques et à privilégier une formation donnée à l'université par des personnes compétentes du milieu scolaire; conception unilatérale de formules de stages; absence de prise en compte des méthodes, planifications et priorités du milieu scolaire dans les travaux demandés aux stagiaires par les didacticiens; utilisation d'une approche en formation des enseignants associés qui ne s'inspire pas des principes de la formation pédagogique développée dans le milieu scolaire (principes d'apprentissage coopératif et stratégique). Les interlocuteurs du milieu scolaire se sentent entendus des chargés et responsables de formation pratique qui leur apparaissent cependant sans pouvoir et sans mandat pour faire bouger «plus haut».

D'autres discours provenant surtout des enseignants associés s'adressent aux administrateurs du milieu scolaire. Il paraît en effet difficile à des enseignants associés d'établir une collaboration avec les universitaires quand elle n'existe pas dans leur école. Ils ne se voient guère travailler avec des directions d'école qui ne fournissent pas d'appuis concrets au travail pédagogique qu'ils réalisent (A3, A5, A6) et qui sont peu soucieuses de faire de l'accueil des stagiaires un projet d'école (A5).

Le pelletage de nuages n'est pas nécessairement associé à l'université. Il y a des directions d'école qui pellettent des nuages, qui ont peur des réalités. [...] Imaginez dans certaines écoles, le directeur d'école ne sait même pas comment ses enseignants enseignent (A3).

Les directions, les conseillers pédagogiques ne sont pas là. Ils ne savent pas comment faire, à mon avis. [...] Pédagogiquement, ils ne savent pas (A6).

6. Les discours émergents des interlocuteurs du milieu universitaire

À la question «Quand on vous parle de collaboration université-école, en formation des enseignants, qu'est-ce qui vous vient spontanément à l'esprit?»,

le discours des interlocuteurs du milieu universitaire qui montre la plus grande constance est celui sur la place de la formation des enseignants et de la formation pratique dans la faculté. La formation des enseignants n'apparaît pas comme la mission principale du centre de recherche sur la formation des enseignants pas plus que celle du département qui en a la charge (P12)³.

Je m'attendrais à ce que le responsable du programme soit imputable de l'animation pédagogique de son programme, je m'attendrais à ce que le directeur de mon département soit imputable de la qualité des cours que les profs offrent dans ce programme-là. [...] Chacun est dans son coin et fait le petit cours qu'il donnait comme il le faisait anciennement dans l'ancien bacc. (P6).

Dans le passé, les professeurs répondaient peu aux offres qui leur étaient faites de participer aux stages (P12); la formation pratique représentait un appendice de la faculté (AFP2). La formation pratique demeure encore un univers détaché au sein de la faculté (P7, P9). Les professeurs qui s'y adonnent sont peu nombreux et, jusqu'à maintenant, ce sont surtout des psychopédagogues et non des didacticiens (RFP1, RFP3, RFP4). Bien que le réseau des écoles associées de l'Université Laval soit reconnu comme un modèle à l'extérieur des murs; certains membres de la Faculté le voient «comme un gobe-sous, une Cadillac de la formation» (AdFP2). «Cela coûte une fortune. Les responsables des stages deviennent les nouvelles élites dirigeantes ou à peu près» (P7).

Un autre discours émergent constitue une réponse aux discours de développement de savoirs pédagogiques du milieu scolaire. C'est celui de l'affirmation du leadership de l'Université en formation des enseignants: «Nous sommes les maîtres d'œuvre de la formation des enseignants». C'est à l'université que les discours des interlocuteurs universitaires situent l'expertise en recherche, l'expertise disciplinaire, l'expertise en conception et en supervision des stages, l'expertise en formation des enseignants associés, l'expertise en analyse réflexive». Ce qui ne signifie pas qu'on refuse aux enseignants toute expertise; on leur reconnaît une certaine expertise en enseignement. Ces discours de «maîtrise d'œuvre» sont tenus à la fois à la fois par des interlocuteurs de la formation initiale et de la formation pratique, par des didacticiens, des psychopédagogues, des responsables de formation pratique et des chargés de formation pratique. Aucun groupe n'en possède le monopole.

3 Les sigles suivants servent à identifier les interlocuteurs du milieu universitaire: Ad (administrateur: directeur de programme, de département, vice-doyen); AdFP (administrateur de la formation pratique); CFP [Chargé(e) de formation pratique]; P [professeur(e)]; RFP [responsable de formation pratique qui agit aussi comme chargé(e) de formation pratique].

7. L'interaction des discours

Nous pourrions résumer ainsi (tableau 1) les discours émergents sur le partenariat, soit ceux qui affichent une certaine constance dans chaque institution.

Tableau 1 – Synthèse des discours sur le partenariat

Discours généraux du milieu scolaire	Discours généraux du milieu universitaire
S1. Nous avons développé dans le milieu scolaire des savoirs pédagogiques et mis en place la formation continue. Reconnaissez nos savoirs et valorisez-les dans la formation initiale.	U1. Il existe de nombreuses ruptures au sein de la faculté d'éducation: entre formation pratique et formation initiale, entre psychopédagogues et didacticiens, chargés de formation pratique et professeurs impliqués dans les stages.
S2. Une collaboration avec l'université est difficile à concevoir quand les administrateurs et directions ne se préoccupent pas de nos savoirs et de nos pratiques pédagogiques.	U2. Nous sommes les maîtres d'œuvre de la formation des enseignants. C'est à l'université que se trouvent les expertises en supervision, en recherche, en conception de stages.

Nous avons observé que le discours le plus général du milieu scolaire (S1) s'adresse à l'institution universitaire, tandis que le discours le plus général du milieu universitaire (U1) s'adresse à l'institution universitaire elle-même. Ce n'est que secondairement que le milieu scolaire s'adresse à son propre milieu (S2) et que le milieu universitaire s'adresse au milieu scolaire (U2). Cet ordre aurait pu s'inverser si la chercheuse avait été une interlocutrice du milieu scolaire et non chercheuse universitaire. Comme la chercheuse est représentante de formations discursives particulières, son propre discours a, à cause de sa position dans le réseau des savoirs, une influence sur l'émergence des discours, tout comme sur leur analyse. Dans les sections qui suivent, nous étudions les discours sur le partenariat selon le point de vue interinstitutionnel; ils mettent en évidence des discours de savoirs (S1 - U2) et institutionnel (S2-U1) qui présentent les savoirs comme isolés.

8. Les interactions interinstitutionnelles et les discours de savoirs

Le partenariat milieu scolaire – milieu universitaire n'est pas défini dans les discours comme le regroupement d'institutions différentes autour d'une cause

commune, mais comme une mise en évidence des savoirs de chaque institution. Les interlocuteurs de la recherche, tant dans l'institution scolaire que dans l'institution universitaire, mettent d'abord en jeu la valorisation de leurs propres savoirs (S1, U2) et font par voie de conséquence un diagnostic général de manque d'influence de ceux-ci dans l'institution partenaire.

Du point de vue des interlocuteurs scolaires, les discours précisent que le partenariat et la formation des enseignants seront transformés si les universitaires reconnaissent les savoirs pédagogiques développés en milieu scolaire. Un des enjeux importants du partenariat pour ce milieu est en effet de s'imposer comme partenaire à part entière, à partir de ses propres positions de savoirs. Traditionnellement, le rôle des administrateurs scolaires était très secondaire dans la négociation de place de stages. Un des enjeux du partenariat pour le milieu scolaire est le développement de positions de savoirs pour exercer plus d'influence auprès de l'institution universitaire. Les interlocuteurs du milieu scolaire voient dans la présente recherche un moyen d'exercer plus d'influence dans le partenariat. La lecture de ces discours en termes de savoir-pouvoir fait voir que le savoir est utilisé ici comme favorisant l'extension des pouvoirs. De plus, les pouvoirs en place, ceux des administrateurs du milieu scolaire, tentent de se légitimer par la production de savoirs particuliers. Contrairement à 1969, où le milieu scolaire avait accordé un grand pouvoir aux savoirs universitaires pour une valorisation de la profession enseignante, en 1996, il pose ses propres savoirs comme outil de négociation dans le partenariat.

Le milieu scolaire construit ses zones de savoir-pouvoir loin des zones de savoir-pouvoir de l'université de sa région, en développant une culture pédagogique de base et en assumant la formation continue de son personnel dont il remet de moins en moins la responsabilité entre les mains de l'institution universitaire. Les barrières entre savoirs pratiques dans les écoles et savoirs théoriques à l'université, formation à l'université, application dans les écoles ne sont plus aussi étanches. On peut se demander quels territoires de pouvoir on cherche à sauvegarder quand on utilise la dichotomie des savoirs théoriques – savoirs pratiques. Selon les écrits, la mise en place des partenariats s'accompagne d'une redéfinition des territoires, et les territoires dont il s'agit principalement concernent les zones des savoirs et des pouvoirs.

Les interlocuteurs universitaires répondent à ces discours en réitérant le leadership qu'ils ont assumé en formation des enseignants depuis le transfert de cette dernière à l'université, en 1969: «Nous sommes les maîtres d'œuvre

de la formation des enseignants. Ce sont nos savoirs qui ont priorité dans la formation initiale et pratique des enseignants». Ils posent par conséquent le diagnostic que l'enseignement dans les écoles se portera mieux si le milieu scolaire adopte les savoirs des experts universitaires.

Ce qui se joue dans le partenariat au-delà de la mission commune de formation des stagiaires, c'est la transformation des rapports au savoir et au pouvoir en formation des enseignants. La position de savoir-pouvoir commune aux deux institutions est celle de la reconnaissance par l'autre de ses savoirs comme condition du partenariat. Chaque institution exige la réciprocité. Les positions de savoir-pouvoir apparaissent du type : «Nous savons et l'autre doit changer».

9. Interactions intra-institutionnelles et discours de frontières

L'analyse des discours locaux sur la collaboration université-école met en évidence des discours de rupture, de frontières à l'intérieur de chacune des institutions. En milieu scolaire, les discours des enseignants soulignent les ruptures entre les demandes d'un partenariat de réciprocité adressées par leurs administrateurs à l'institution universitaire et les pratiques partenariales de ces mêmes administrateurs au sein des institutions scolaires (S2). Des enseignants associés disent que les directions d'école se préoccupent peu de pédagogie et qu'elles négligent d'inclure le projet de formation des stagiaires dans le projet de l'école.

Il en est ainsi dans l'institution universitaire où la présente recherche sur le partenariat université-école a pour effet de mettre en évidence de multiples ruptures au sein de la Faculté d'éducation (U1). Les discours relèvent la présence de plusieurs maîtrises d'œuvre qui se juxtaposent à l'intérieur de la faculté : celle de la formation pratique, celle des didacticiens et celle de psychopédagogues qui ne font pas partie de la formation pratique et qui voient cette dernière comme la chasse gardée de certains psychopédagogues. Les discours présentent non pas une maîtrise d'œuvre, mais plusieurs maîtrises d'œuvre qui veulent exercer de l'influence à l'intérieur de la Faculté.

La position générale de savoir-pouvoir qui rejoint ici les deux institutions est celle de savoirs isolés qui n'interagissent pas à l'intérieur des institutions. Les discours sont ici centrés sur l'isolement entre les groupes détenteurs de savoirs particuliers : administrateurs vis-à-vis les enseignants ; universitaires en formation pratique et en dehors de la formation pratique. Ces discours peuvent

être interprétés tout comme les discours qui s'adressaient à l'autre institution comme un constat de non-influence des savoirs : les savoirs des enseignants n'arrivent pas à influencer leurs administrateurs ; les savoirs de formation initiale n'arrivent pas à modifier de la manière qu'ils le désirent les savoirs de formation pratique et vice-versa.

Conclusion – Discours de partenariat et discours de changement

Les écrits de Foucault, ceux d'autres chercheurs et des interlocuteurs de la recherche nous amènent à valoriser une mise en évidence de l'interaction complexe de positions de savoirs et de pouvoirs dans les partenariats. Au lieu d'envisager les divers savoirs comme isolés, comme représentant des territoires séparés, nous proposons de les envisager comme multiples, comme se répondant les uns les autres, comme agissant les uns sur les autres et tentant d'élargir leurs pouvoirs. Envisager les savoirs comme isolés, c'est les dissocier du pouvoir qui tente de s'exercer à travers leur isolement apparent. Le discours de l'isolement des savoirs et des institutions éducatives impliquées en formation des enseignants a une longue histoire en éducation (Michaud, 1998). On peut identifier un tel discours dans les réformes éducatives elles-mêmes qui, selon les époques, ont mis l'accent sur les savoirs à transmettre (ceux du maître) ou sur les savoirs à découvrir (ceux de l'apprenant), négligeant dans les deux cas l'interaction de ces savoirs et le pouvoir qui y est associé. L'acte d'enseignement lui-même peut être envisagé comme un partenariat produit par l'interaction des savoirs et des pouvoirs en présence.

La mise en évidence des positions générales de savoir-pouvoir et de leur interaction nous conduisent d'autre part à réfléchir sur les moteurs du changement dans les partenariats. Selon Foucault (1969), un changement dans l'ordre du discours ne consiste pas à avoir des idées neuves, à être inventif ou créatif, mais à transformer l'articulation commune des pratiques. Tout discours s'inscrit dans une histoire, une continuité dont il doit tenir compte pour arriver à transformer les pratiques avec lesquelles il s'articule. Les discours de même que les positions de savoirs-pouvoirs qui les supportent sont non seulement interactifs, mais mutuellement constitutifs.

La collaboration milieu scolaire – milieu universitaire sous-tend divers discours de savoirs-pouvoirs qui se produisent mutuellement et qui ont des effets réciproques. L'analyse des discours émergents a montré que la position

générale de savoir-pouvoir présente dans le partenariat est de demander à l'autre de changer. Cette position a un effet paradoxal : celui d'un diagnostic d'absence d'influence réciproque et de savoirs isolés. Le nouveau discours de partenariat de réciprocité prescrit par le ministère de l'Éducation du Québec continue à produire un discours de partenariat de frontière.

Dans une visée de constitution mutuelle des discours, le partenaire qui est insatisfait de l'interaction aurait intérêt à considérer ce non-changement de la position de l'autre partenaire comme un effet du non-changement de sa propre position. Prendre en compte cette position du partenaire comme un effet de sa propre position de savoir-pouvoir constituerait un changement dans l'articulation de pratiques qui jusqu'ici requéraient le changement chez l'autre. L'attention ne serait plus placée sur le changement à faire par l'autre, mais sur l'effet de ses propres pratiques partenariales sur les pratiques du partenaire. Il serait plus viable, plus efficace si on veut introduire un changement dans l'articulation commune des pratiques partenariales, de tenir compte de l'effet de ses propres pratiques sur l'autre partenaire et de changer ses propres pratiques, en tenant compte de cet effet. Choisir de demander à l'autre de changer équivaut à choisir le non-changement des pratiques, ce qui, de notre point de vue, représente une stratégie non efficace quand l'objectif est de susciter le changement.

Cette perspective vient questionner des croyances fortement ancrées sur le changement qui peuvent se formuler ainsi : nos savoirs sont les meilleurs, c'est à l'autre de changer, la collaboration et le changement s'établissent quand on les proclame. Le discours que nous amène à proposer cette étude est le suivant : nos réflexions sur le changement en éducation gagneraient à considérer le changement comme un changement dans notre propre position générale de savoir-pouvoir à partir des effets de cette position chez l'autre partenaire. La réciprocité est sans cesse à créer, surtout pour le partenaire qui en constate l'insuffisance.

Nous analyserons ultérieurement les discours de changement en interaction dans la collaboration milieu scolaire – milieu universitaire et les positions de savoirs-pouvoirs spécifiques qui les soutiennent.

Références

- ACKER, S. (1997).
Becoming a teacher educator. Voices of women academics in canadian faculties of education. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 65-74.
- ANADON, M. (1997).
Les mots, les arguments. Le discours officiel québécois sur le partenariat dans la formation des enseignants. *Éducation permanente*, 131(2), 51-62.
- ASHER, C. et MALET, R. (1996).
The IUFM and initial teacher training in France: Socio-political issues and the cultural divide. *Journal of Education for Teaching*, 22(3), 271-281.
- BABY, A. (1994).
Le partenariat école-entreprise: le moment est mal choisi. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (p. 225-242). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- BARTON, L., BARRETT, D., WHITTY, G., MILES, S. et FURLONG, J. (1994).
Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 529-543.
- BOURDONCLE, R. et LOUVET, A. (1990).
Présentation du colloque. In R. Bourdoncle et A. Louvet (dir.), *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères* (p. 9-13). Actes du colloque «Recherche et formation» organisé par l'INRP, Versailles, 14-16 novembre 1990.
- CASTLE, J. (1997).
Rethinking mutual goals in school-university collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz et M. Maeers (dir.), *Recreating relationships. Collaboration and educational reform* (p. 59-67). Albany [NY]: State University of New York Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1991).
La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- FOUCAULT, M. (1969).
L'archéologie du savoir. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1976).
La volonté de savoir: Histoire de la sexualité. (Tome 1). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1977).
Entretien avec Lucette Finas. *Quinzaine Littéraire*, 247, 4-6.
- FOUCAULT, M. (1985).
Surveiller et punir. Naissance de la prison. (1^{re} édition, 1975). Paris: Gallimard.
- FURLONG, J., WHITTY, G., WHITING, C., MILES, S., BARTON, L. et BARRETT, E. (1996).
Re-defining partnership: Revolution or reform in initial teacher education? *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 39-55.

- GALLAGHER, S. (1992).
Hermeneutics and education. New York [NY]: State University of New York Press.
- GOODLAD, J.I. (1988).
 School-university partnerships for educational renewal: Rationale and concepts. In K.A. Sirotnik et J.I. Goodlad (dir.), *School-university partnerships in action. Concepts, cases, and concerns* (p. 3-31). New York [NY]: Teacher College Press.
- GOODLAD, J.I. (1995).
 Foreword. In R.T. Osguthorpe, C.R. Harris, S. Black, B.R. Cutler et M. Fox Harris (dir.), *Partner schools. Centers for educational renewal* (p. xi-xv). San Francisco [CA]: Jossey-Bass.
- GROSS, T.L. (1988).
Partners in education. How colleges can work with schools to improve teaching and learning. San Francisco [CA]: Jossey-Bass.
- HALL, C. et MILLARD, E. (1994).
 The means of correct training? Teachers, Foucault and disciplining. *Journal of Education for Teaching*, 20(2), 153-160.
- HOLMES GROUP (1995).
Tomorrow's schools of education. East Lansing [MI]: Holmes Group.
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B. (1991).
Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- KADDOURI, M. (1997).
 Partenariat et stratégies identitaires: une tentative de typologisation. *Éducation permanente*, 131(2), 109-131.
- 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.
- LENOIR, Y. (1995).
 Enjeux sociaux et politiques du partenariat université-milieu scolaire dans la formation des maîtres: quelques questions. In J.A. Roy et D. Dillon (dir.), *L'université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres* (p. 25-27). Montréal: Presses de l'Université McGill.
- MEIER, D. (1992).
 Reinventing Teaching. *Teachers College Record*, 93(4), 594-609.
- MICHAUD, C. (1998).
Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants. Une analyse de discours. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- MICHAUD, C. et GAUTHIER, C. (1996).
 Étude de l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres. Une analyse des discours (1969-1993). *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(1), 3-23.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1992).
La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues. Direction de la formation du personnel scolaire. Québec: Ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC.(1994).

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues. Document de consultation. Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire. Québec: Ministère de l'Éducation.

MORSE, J.M. (1994).

Designing funded qualitative research. In N.F. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 120-135). Thousand Oaks [CA]: Sage Publications.

OSGUTHORPE, R.T., HARRIS, C.R., BLACK, S., CUTLER, B.R. et FOX HARRIS, M. (1995).

Understanding school-university partnerships. In R.T. Osguthorpe, C.R. Harris, S. Black, B.R. Cutler et M. Fox Harris (dir.), *Partner schools. Centers for educational renewal* (p. 1-19). San Francisco [CA]: Jossey-Bass Publishers.

REYNOLDS, R.J. (1995).

The professional self-esteem of teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 216-228.

RUDDUCK, J. (1992).

University in partnership with schools and school systems: Les liaisons dangereuses? In M. Fullan et A. Hargreaves (dir.), *Teacher development and educational change* (p. 194-212). Washington [DC]: The Falmer Press.

SPRADLEY, J.P. (1979).

The ethnographic interview. New York [NY]: Holt, Rinehart and Winston.

STEWART, H. (1997).

Metaphors of interrelatedness: Principles of collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz et M. Maeers (dir.), *Recreating relationships. Collaboration and educational reform* (p. 27-53). Albany [NY]: State University of New York Press.

THOMPSON, C.L. (1993).

La Professional Development School: un nouveau type d'établissement pour encadrer la formation pratique des futurs enseignants. Revue des sciences de l'éducation, XIX(1), 233-243.

WATSON, N. ET FULLAN, M.G. (1992).

Beyond school district-university partnerships. In M. Fullan et A. Hargreaves (dir.), *Teacher development and educational change* (p. 213-232). Washington [DC]: The Falmer Press.

ZAY, D. (1994).

Établissements et partenariats en France. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (p. 61-72). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

ZEICHNER, K.M. (1987).

The ecology of field experience: toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. In M. Haberman et J. Backus (dir.), *Advances in teacher education* (Tome 3) (p. 94-117). Norwood [NJ]: Ablex Publishing Corporation.

Abstract – This article presents a description of the general positions of the varieties of knowledge and power at stake in the collaboration between a Quebec university and the network of schools associated with it in partnership teacher education. The data derive from fifty interviews with interviewees from different spheres of collaboration in the school and university settings. Analysis of the data was conducted using Michel Foucault's concepts of discourse and power-knowledge. The written texts and the interviewees in the study present discourses of a partnership of recipro-

city and a partnership of boundaries. They rely on discourses of knowledge in which varieties of knowledge are presented as isolated from each other. Foucault's perspective allows for a reintroduction of the discourses of power into the discourses of knowledge, and for a specification of the way these discourses interact and constitute each other.

Resumen – Este artículo presenta una descripción de las posiciones generales de los conocimientos y de los poderes en juego en la colaboración entre una universidad quebequense y una red de escuelas asociadas a esta institución por la formación de docentes en partenariat. Los datos provienen de cincuenta entrevistas con interlocutores del medio escolar y universitario pertenecientes a diversas esferas de colaboración. Los datos son analizados de acuerdo a la concepción de los discursos y del poder-saber de Michel Foucault. Los escritos y los interlocutores de la investigación presentan discursos de partenariat de reciprocidad y de partenariat de frontera. Se apoyan en discursos de conocimientos presentados como aislados unos de otros. La perspectiva de Foucault permite volver a introducir en los discursos de conocimientos, discursos de poder, y precisar la interacción de esos discursos y su constitución mutua.

Zusammenfassung – Dieser Artikel liefert eine Beschreibung der allgemeinen Wissenspositionen und des Kräftespiels bei der Zusammenarbeit zwischen einer Québécoiser Universität und einem Netz von Schulen, deren Aufgabe es ist, in partnerschaftlicher Arbeit neue Lehrer heranzubilden. Die Daten wurden im Rahmen von 50 Interviews mit Verantwortlichen aus dem Schul- und Universitätsmilieu aus unterschiedlichen Bereichen der Zusammenarbeit ermittelt. Die Analyse des Datenmaterials erfolgte auf der Grundlage der Diskurs- und Macht/Wissen-Theorie von Michel Foucault. Aus dem schriftlichen und mündlichen Befragungsmaterial ergeben sich ein Diskurs partnerschaftlichen Austausches sowie ein Diskurs von Partnerschaftsgrenzen, die sich ihrerseits auf Wissensdiskurse stützen, die als voneinander isoliert dargestellt werden. Die von Foucault entwickelte Perspektive macht es möglich, Wissensdiskurse mit Macht-diskursen zu verbinden sowie ihre Interaktion und gegenseitige Abhängigkeit zu verstehen.