

## «Un pacte avec le diable» ou Des éléments de réflexion à l'intention des formateurs de maîtres<sup>1</sup>

Ivor F. Goodson

University of Western Ontario

À certaines occasions, quelques-uns d'entre nous prennent conscience qu'il semble exister un écart pour le moins étrange entre la culture (*ethos*) de la formation des maîtres et le vécu des gens envers lesquels elle devrait être redevable. À certaines occasions, je prends moi-même conscience de la présence d'un écart similaire entre nous et de nombreux enseignants œuvrant dans le milieu scolaire. Je pense alors aux normes que nous avons établies, à nos systèmes d'explications et à nos façons de voir les choses<sup>2</sup>.

Cette réflexion veut se pencher sur les raisons qui font que, bien souvent, une grande partie de la recherche en éducation ne semble pas signifiante aux enseignants. Cette constatation soulève une deuxième interrogation. Comment ce manque d'à-propos s'est-il structuré et maintenu au cours des années? Plusieurs facteurs explicatifs entrent en jeu mais j'aimerais étudier avec vous trois problèmes qui me paraissent particulièrement sérieux. Le premier touche au rôle des disciplines fondamentales traditionnellement associées aux études en éducation. Le deuxième problème concerne le rôle joué par les facultés d'éducation en général<sup>3</sup>. Le troisième est lié au déclin de ces disciplines fondamentales et à la crise qui sévit dans les facultés d'éducation. Et, c'est le danger toujours présent qui réside dans la tentation d'adopter trop rapidement une panacée qui insiste davantage sur l'étude de la pratique.

Le déclin du modernisme que nous vivons actuellement rend particulièrement intéressante l'étude de ces problèmes, à un moment où ce déclin est parfois associé à l'effondrement des canons disciplinaires sur lesquels la majeure partie de la recherche en éducation s'est édifiée. L'étude de l'histoire de l'éducation, de la philosophie de l'éducation et de la sociologie de l'éducation, a toujours été plus ou moins bien délimitée dans le cadre de la pratique traditionnelle. Bien avant le post-modernisme, les praticiens de l'éducation partageaient le sentiment, que l'étude de ces disciplines ne coïncidait pas avec leurs préoccupations. Ce problème inhérent aux disciplines traditionnelles provient, le plus souvent, du fait que les spécialistes dans ce domaine accordent leur première allégeance à leur discipline d'attache, c'est-à-dire à l'histoire, à la psychologie, à la sociologie ou à la philosophie. Bien que cela ne constitue pas nécessairement un problème intrinsèque ou inévitable, il a souvent comme effet à long terme d'éloigner ces spécialistes du monde de l'enseignement. Et, la difficulté ne peut que s'accroître si ces mêmes spécialistes adoptent une attitude distante face aux écoles. Surtout, lorsqu'on sait que la plupart d'entre eux, bien souvent, ne possèdent aucune expérience antérieure de travail dans les écoles.

De plus, ce ne sont pas uniquement les praticiens œuvrant dans le milieu scolaire qui éprouvent ces sentiments d'inadéquation et d'aliénation. L'extrait qui suit est tiré d'une lettre signée par un jeune membre facultaire d'un département de fondements de l'éducation.

Quelle découverte importante! Lors d'une conversation avec une de mes collègues, l'autre jour, j'ai mentionné en passant que la recherche sur le terrain et le développement professionnel faisaient partie de mes champs d'intérêts. Me jetant un regard pour le moins perplexe, elle me suggéra de m'adresser au directeur d'un département faisant partie d'une autre division de la faculté. (Division, le mot me paraît bien choisi!). Enfin, c'est ce que je fis. Et là, c'était parti! Une porte s'est ouverte sur un autre monde. Un monde composé de gens qui parlaient le même langage, qui partageaient les mêmes idées et la même vision au sujet de la formation des enseignants. Depuis ce jour, je reçois des renseignements sur des faits et des événements pertinents. Quelques membres de ce département m'ont proposé de collaborer à certains projets et j'ai été invitée à écrire un article dans le cadre d'une série de séminaires réguliers portant sur la formation des enseignants. Le plus incroyable de toute cette histoire, c'est que j'ignorais totalement tout ceci et, croyez-en ma parole, l'édifice n'est pas si grand que ça!<sup>4</sup>

Ce jeune professeur s'est rapidement trouvé un autre poste après avoir constaté l'étroitesse des préoccupations de son département.

Bien que cette anecdote ne constitue pas en soi une preuve concluante, elle aide toutefois à comprendre les raisons qui, peu à peu, conduisent certains praticiens en milieu scolaire à croire que ces groupes universitaires ne peuvent leur être utiles. C'est pourquoi je fais miens les propos de Schwab lorsqu'il parle du curriculum et je crois qu'ils s'appliquent facilement à la recherche disciplinaire en éducation. Il affirme que le champ du curriculum est «moribond».

Les méthodes et les principes actuels ne lui permettent plus de continuer son travail et d'apporter une contribution significative à l'avancement de l'éducation. Il sera nécessaire d'établir de nouveaux principes afin de générer une nouvelle vision de la nature et de la variété des problèmes. À une nouvelle liste de problèmes doivent correspondre de nouvelles méthodes.<sup>5</sup>

La crédibilité en prend un bon coup et trop d'aspects sont touchés, ne seraient-ce que l'allégeance évidente à la discipline d'attache et non à l'effort éducatif, la distance (et parfois même le dédain) qui teinte la relation avec l'école et l'enseignant et le manque d'expérience en enseignement dans le milieu scolaire. Aucun de ces éléments ne constitue en lui-même un obstacle insurmontable à la communication mais, réunis, ils conduisent à un effondrement de la crédibilité. En résumé, il faut réaliser que le temps est venu pour les spécialistes des disciplines fondamentales de ré-évaluer leur terrain et de s'interroger sur leur loyauté. Actuellement, le dysfonctionnement entre un grand nombre de domaines d'études disciplinaires et l'enseignement prend des dimensions tragiques pour les facultés d'éducation. Surtout, si l'on songe que de nombreux défenseurs de la mission théorique sont compétents et travaillent dans le domaine des disciplines fondamentales.

La virtuosité théorique et universitaire de plusieurs spécialistes des disciplines fondamentales s'égare présentement dans les méandres du déplacement de leurs préoccupations et de leur histoire institutionnelle.

Le diagnostic que pose Schwab sur ces problèmes liés à la recherche sur le curriculum doit se lire parallèlement aux avertissements que donnent Veblen, Clifford et Guthrie en ce qui a trait aux liens existant entre les établissements universitaires de formation des enseignants et l'enseignement. Encore une fois, nous sommes face à ce que l'on qualifie d'un «déplacement du but». Veblen (1962) avance que : «L'écart qui existe entre l'université moderne et les écoles est à la fois large et simple; ce n'est pas tellement une différence qui s'exprime en fonction d'un degré comme en fonction d'un genre.»<sup>6</sup>

Ce caractère distinctif du but et de la mission

ne peut qu'inévitablement les conduire à rechercher une apparence illusoire de spécialisation et, par conséquent, à investir leur discipline technologique d'une forme de pédanterie et de sophistication en espérant ainsi donner aux écoles et à leur travail un prestige à saveur scientifique et savante.<sup>7</sup>

Les travaux récents de Clifford et Guthrie appuient les propos de Veblen :

Nous défendons la thèse suivante : les facultés d'éducation et surtout celles situées sur les campus des universités renommées sur le plan de la recherche ont fait preuve d'imprévoyance en se laissant séduire par les cultures universitaires et politiques de l'institution et ont négligé leurs allégeances professionnelles. Elles font maintenant figure d'êtres marginaux, étrangers à leur propre monde. Elles réussissent rarement à rencontrer les normes universitaires exigées par leurs campus et leurs collègues en sciences et elles sont en même temps coupées de leurs pairs œuvrant en milieu scolaire. Plus elles tentaient vigoureusement de ramer vers les rives de la recherche universitaire, plus elles s'éloignaient des écoles publiques envers qui elles ont des obligations. Inversement, les efforts systématiques faits en vue de s'intéresser aux problèmes appliqués des écoles publiques ont placé les facultés d'éducation devant une situation risquée sur leur propre campus.<sup>8</sup>

Pour abrégé, on peut avancer qu'en s'établissant en milieu universitaire, les écoles d'éducation ont peut-être conclu un *pacte avec le diable*. Leur mission s'est vue modifiée car leurs préoccupations de départ touchaient des questions au cœur de la pratique de l'enseignement. Elles se sont déplacées, par le biais d'un savoir universitaire plus conventionnel, vers des questions liées au prestige. Il en est résulté une dominance des modes disciplinaires conventionnels qui a eu un impact désastreux sur la recherche en éducation.

Pour l'éducation, ce pacte avec le diable a pris la forme particulièrement pernicieuse d'un déplacement général du discours et du débat qui ont entouré l'évolution de la production du

savoir universitaire. Selon Mills, le savoir universitaire a donc évolué pour devenir un savoir séparé et distinct du savoir public :

Les hommes de savoir ne s'orientent pas exclusivement vers la société entière mais vers des segments particuliers de celle-ci. Des segments qui manifestent des besoins spéciaux, des critères de validité, un savoir signifiant, des problèmes pertinents, etc. C'est par le biais de l'intégration des demandes et des attentes de ces auditoires particuliers qui peuvent être effectivement localisés dans la structure sociale, que les hommes de savoir organisent leur travail, définissent leurs données et ont prise sur les problèmes.

Toujours selon Mills, la position structurelle des «hommes de savoir» (*sic!*) du milieu universitaire peut exercer une influence profonde sur le discours et le débat publics. Mills soutient que cela deviendrait possible si le savoir produit de cette façon n'avait pas de signification pour les gens, surtout s'il n'est pas relié à ces personnes et aux problèmes concrets.

Ce n'est que dans les endroits où les publics et les chefs de file sont réceptifs et responsables, où les activités humaines obéissent à un ordre démocratique et seulement lorsque le savoir possède une signification pour le public que cet ordre est possible. Ce n'est que lorsque l'esprit jouit d'une autonomie de base, qu'il est libre de tout pouvoir mais qu'il reste fortement en lien avec ce pouvoir qu'il est permis de croire qu'il pourra façonner les activités humaines. Seule la présence d'un public libre et bien informé, à qui les hommes de pouvoir peuvent s'adresser et être vraiment en mesure de répondre, peut rendre une telle situation démocratiquement possible. Un tel public et de tels hommes, qu'ils soient de savoir ou de pouvoir, ne sont pas nombreux et, par conséquent, le savoir n'a pas de signification démocratique en Amérique.<sup>9</sup>

Le dilemme, auquel sont confrontés les producteurs de savoir que décrit Mills, devient aigu quand ce savoir est relié à l'enseignement. Dans les écoles, le savoir est transmis aux générations futures. Si notre connaissance au sujet de la transmission du savoir est déficiente, nous devenons doublement vulnérables : l'enseignement est si intimement lié à l'ordre social, qu'advenant le cas où notre connaissance de l'enseignement soit inadéquate ou encore qu'elle n'ait pas de signification pour le public, des facettes importantes de notre vie sociale et politique s'obscurciront inévitablement. Le futur de la démocratie, entendue ici dans son sens premier, est réellement remis en question.

Désormais, la question «Où va la recherche en éducation?» revêt une importance capitale. Je crois que Mills cerne étroitement la nature de notre dilemme et explique clairement les conséquences de ce pacte avec le diable lorsqu'il parle de la façon dont les «hommes de savoir» s'orientent vers «des segments particuliers de la société». Ce fut le destin d'une grande partie de la théorie en éducation et de la théorie du curriculum. C'est ainsi que, comme le soutient Mills, ces divers groupes parlent sans s'écouter. Pour ma part, sauf quelques exceptions, je soutiens

que c'est exactement la relation qui existe entre les facultés d'éducation et les praticiens du milieu scolaire : ils représentent un modèle exemplaire de la façon de parler sans s'écouter.

Les problèmes que vivent les facultés d'éducation sont particulièrement angoissants compte tenu du climat politique qui règne actuellement. Je tiens à préciser que mon objectif, en tentant de reconceptualiser la recherche en éducation, est de réanimer et de reconstituer une des missions importantes des facultés d'éducation. Mission trop souvent négligée qui consiste à examiner et à expliquer d'un point de vue théorique l'enseignement et les pratiques institutionnelles qui ont cours dans les écoles.

Ce que je recherche maintenant, c'est une relation entre les facultés d'éducation et les praticiens qui soit signifiante, vivante et essentielle. Selon moi, si cette relation n'est pas rapidement étudiée et renforcée, un nouvel ordre du jour s'installera peu à peu. La Nouvelle Droite s'active à reconstituer des modèles éducatifs dans le monde occidental. Plus spécifiquement, on se dirige vers un «travail pratique axé sur la classe», vers un financement direct de la formation des enseignants et, de façon générale, vers une marginalisation des facultés d'éducation ou, à tout le moins, vers une restructuration de leur mission définie exclusivement en fonction de préoccupations reliées à la pratique et au développement professionnel. Pour donner plus de poids à cette affirmation, je cite les propos récents de Paul Hirst, ce défenseur bien connu des disciplines fondamentales :

Les curricula des programmes de formation des enseignants sont-ils suffisamment influencés par la recherche menée selon les nouvelles politiques et les nouvelles pratiques? La réponse est la suivante : «Certainement pas». Les programmes de formation initiale des enseignants sont maintenant soumis à un ensemble de critères promulgués par le Secrétariat d'État à l'éducation et exigent une préparation *pratique* considérable. Nous assistons donc à une *diminution inévitable de l'attention portée aux questions théoriques* dans ces programmes...<sup>10</sup>

Il ajoute :

«Le perfectionnement des enseignants est maintenant fortement centré sur les exigences *pratiques* requises par la nouvelle législation ... la recherche n'a eu que peu d'influence et on a considérablement réduit les études de pointe menées de façon systématique.»<sup>11</sup>

Bien que les propos de Hirst fassent référence à un milieu britannique bien précis, milieu à l'intérieur duquel l'opposition aux «théoriciens de l'éducation à la mode» frise l'hystérie, il s'en dégage néanmoins une force formidable. L'engouement pour une formation des enseignants qui soit «pratique» et «axée sur le terrain» a été plus profond et plus rapide en Grande-Bretagne que partout ailleurs. Cependant, nous possédons maintenant des indices suffisants qui démontrent que les états et les pays de l'Amérique du nord et de l'Europe s'engagent dans une voie identique à celle de l'expérience britannique qui pourrait être présentée comme un modèle à

suivre. Laissez-moi vous faire un bref résumé de quelques récents développements dans ce domaine.

Il devient important de se pencher sur la relation qui existe entre les besoins de formation initiale et de perfectionnement des enseignants et le besoin soutenu de recherche et d'étude face à l'effort éducatif. Jusqu'à tout récemment, en Grande-Bretagne, ces besoins coexistaient de façon relativement harmonieuse. Les écoles universitaires d'éducation à cet endroit se sont développées après la publication du Rapport McNair en 1944. McNair conseillait aux universités de s'engager dans la formation des maîtres. C'était, selon lui, le moyen de rehausser auprès du public l'image professionnelle de l'enseignement. L'engagement du milieu universitaire ne pouvait, disait-il, que rendre l'enseignement «attirant pour les femmes et les hommes intelligents et cultivés»<sup>12</sup>

Par le biais des secteurs d'activités de formation, les facultés d'éducation eurent la responsabilité d'assurer la formation initiale, non seulement dans leurs propres départements mais aussi dans plusieurs «collèges de formation».

Les écoles universitaires d'éducation et les départements firent donc oeuvre de pionniers en mettant sur pied des cours qui apportèrent une contribution significative à la formation professionnelle des enseignants. C'est alors que débutèrent des cours portant sur l'histoire de l'éducation, sur la mesure en éducation, sur la recherche expérimentale en éducation, sur le développement de l'enfant et sur la philosophie de l'éducation.<sup>13</sup>

À partir de ce moment, on assista à la naissance des disciplines «fondamentales» dans les écoles universitaires d'éducation, disciplines qui formèrent les assises de l'étude de l'éducation. Cette mise en évidence des disciplines fondamentales provoqua une bifurcation de la recherche débutante en éducation que l'on présentait aux nouvelles cohortes d'étudiants : «La plus grande partie de cet enseignement alors dispensé aux étudiants était excitant sur le plan intellectuel et stimulant sur le plan personnel. Mais, il évoquait une réalité qui lui était propre et non celle qui se vivait dans les écoles et les classes.»<sup>14</sup>

L'auteur continue : «même après que l'on ait ajouté à cet éventail de cours la sociologie de l'éducation, les études portant sur le curriculum et l'administration scolaire, cette situation demeura plus ou moins inchangée.»<sup>15</sup>

Le régime des études dans ces écoles d'éducation se modifia : les étudiants qui s'inscrivaient en général à temps partiel optèrent pour les études à temps complet. Les enseignants diplômés poursuivant des études avancées à l'université le firent sur une base annuelle. Ils faisaient donc souvent une année complète d'internat universitaire afin de compléter les cours menant à l'obtention d'un diplôme de maîtrise.

Les standards atteints par ces étudiants étaient sérieux sinon de calibre universitaire. On poussait les enseignants à réfléchir sur leur pratique, sur

l'apprentissage de l'enfant, sur la structure et l'organisation des écoles, on leur apprenait à questionner les hypothèses éducatives et à comprendre comment se vivaient en classe le sexisme et le racisme.<sup>16</sup>

À cette époque, ces cours conciliaient à la fois la mission théorique des études universitaires et la préparation pratique. Mais la mission théorique ne doit pas être coupée des hypothèses de travail concernant la pratique. Idéalement, la théorie se nourrit d'une pratique informée et améliorée. C'est ainsi que

certains étudiants se servaient de leur nouveau savoir pour apporter des changements valables dans leur enseignement, pour influencer leurs collègues, pour introduire de nouvelles façons d'étudier un problème, pour améliorer la qualité du discours durant les réunions du personnel, la gestion et l'efficacité des départements d'enseignement.<sup>17</sup>

La présence d'une clientèle étudiante variée et bien informée a fortement encouragé le développement du savoir éducatif dans les écoles universitaires d'éducation. Pour être optimal, le travail en milieu universitaire devrait osciller entre les préoccupations théoriques et la préférence marquée pour la pratique afin que ces deux aspects se stimulent mutuellement.

Mais, trop souvent, cet arbitrage entre la théorie et la pratique a été remplacé par un discours universitaire théorique colonisant. Après la victoire de Thatcher, en 1979, ceux de la Nouvelle Droite qui cherchaient à réformer la formation des enseignants se sont choisis un ennemi monolithique : «la théorie qui se complait en elle-même». On a réinterprété un problème d'équilibre pour le réduire à une simple question de localisation; car il s'agissait bien d'un problème portant sur le rétablissement et le maintien de l'équilibre entre la théorie et la pratique plutôt que d'une simple question d'emplacement.

Cette situation n'est pas sans rappeler les Narodniki dans la Russie du XIX<sup>e</sup> siècle et leur mouvement révolutionnaire du «retour à la terre». De la même façon, nous avons assisté en Grande-Bretagne au développement d'un mouvement de «retour aux écoles». Et, durant les années 1980, ce programme fondamentaliste a fait des progrès constants.

La période initiale en fut une d'usure se manifestant de façon sporadique. Dans le milieu des années 1980, on commença à priver les facultés d'éducation de sommes qui leur étaient auparavant attribuées. Le nombre d'étudiants inscrits en recherche en sciences humaines a rapidement décliné et, par conséquent, celui des étudiants inscrits à temps plein aux études de maîtrise et de doctorat. En avril 1987, les fonds communs locaux qui servaient à défrayer les coûts de l'internat des enseignants qui se perfectionnaient ont été coupés. Peu à peu, diminua «la masse critique» d'étudiants inscrits aux études avancées et dans les programmes de recherche. Privée de cette clientèle étudiante et du discours associé à la recherche, une bonne partie de la recherche facultaire disparut. Surtout si l'on pense qu'à cette époque, la faculté devenait de plus en plus préoccupée par l'élaboration de brefs cours axés sur l'école que l'on voulait «pratiques et signifiants».

En janvier 1992, la nouvelle politique mise de l'avant par Kenneth Clarke et annoncée lors de la North of England Conference a transformé l'usure dont je parlais plus haut en virage vers la droite. Clarke annonçait qu'en ce qui avait trait aux matières de niveau secondaire, au moins 80% de la formation devrait maintenant se faire dans les écoles secondaires et non plus dans les facultés d'éducation universitaires.

J'ai bien peur qu'en Grande-Bretagne cet empressement à se centrer sur la pratique va conduire à un effondrement de la mission universitaire et théorique des facultés d'éducation. Cette affirmation nous conduit logiquement à s'interroger sur les raisons qui justifieraient le maintien en milieu universitaire de facultés privées de leur mission essentielle. Cette interrogation ne pourra que s'intensifier à un moment où les universités cherchent à se restructurer pour faire face aux coupures budgétaires.

En résumé, ce «problème d'équilibre» qui est survenu lorsque les facultés de l'éducation sont entrées dans le giron universitaire ne peut que nous mener à un changement radical. Parce que le pendule est passé rapidement d'une théorie trop présente et «qui se complait en elle-même» à une théorie «pratiquement signifiante», l'équilibre global de l'entreprise est en danger. En ces temps de changement, nous avons besoin de viser un nouvel équilibre entre la théorie, la critique et les questions pratiques. Si nous échouons, je crois que nous serons témoins de l'effondrement progressif de la mission fondamentale et d'une justification très douloureuse de la part des facultés d'éducation universitaires.

### Le maintien de la mission théorique

Je voudrais consacrer la suite de cet exposé aux différentes façons de maintenir, revivifier et établir une mission théorique qui s'inscrirait dans une perspective plus centrée sur le terrain et qui permettrait de donner une nouvelle force et une nouvelle vigueur aux facultés d'éducation dans leur travail auprès des enseignants. Pour ce faire, je crois nécessaire de se pencher attentivement sur la collaboration potentielle entre les enseignants et les chercheurs universitaires des facultés d'éducation. Je crois aussi que le meilleur mécanisme pour améliorer la pratique est de faire en sorte que les enseignants en viennent à «chercher» et à réfléchir sur leur propre pratique de façon constante. Ce n'est pas nécessairement évident en soi et je l'ai mentionné précédemment : plusieurs enseignants pourraient répondre «Pourquoi aurais-je besoin de la recherche puisque je sais déjà enseigner?»

Ils ont raison jusqu'à un certain degré, mais permettez-moi de déconstruire cette phrase, car j'ai l'impression que plusieurs enseignants la prendraient pour acquise.

Premièrement, ce qu'ils veulent dire, c'est que la recherche n'est pas signifiante pour eux. Mais, pour eux, la recherche n'est-elle pas cette sorte de charabia sans signification qu'un professeur écrit à l'intention d'un autre professeur? Ce qui est, hélas, trop souvent le cas. Si nous pouvions établir véritablement la collaboration comme mode de recherche, les enseignants ne seraient plus en mesure de faire de tels commentaires. Deuxièmement, étudions de près ce concept de «l'enseignant remarquable». J'ai eu l'occasion d'en observer plusieurs au cours des années. Ils

ont tous une chose en commun : même s'ils affirment que la recherche ne les intéresse pas, ils ne font, dans leur vie et dans leur enseignement, que réfléchir et raffiner constamment leur pratique. Ils essaient de nouvelles choses, améliorent ce qui ne fonctionne pas bien et, généralement, examinent en détail, les problèmes auxquels ils sont confrontés. En un mot, et de façon continue, ils font de la recherche sur leur propre pratique. Maintenant, vous pourriez rétorquer que, s'ils font tout cela et qu'ils sont des enseignants remarquables, la présence de chercheurs universitaires est manifestement inutile pour les aider dans cette tâche qu'ils poursuivent de façon continue. Et, vous pourriez avoir raison. Mais, même si tout ceci était vrai, il reste quand même que les 95% d'entre nous qui ne sommes pas des enseignants remarquables auraient besoin d'aide. Pour nous, l'avenue la plus prometteuse pour améliorer notre développement professionnel va dans le sens d'une recherche effectuée en collaboration et centrée sur l'examen de «notre propre vie et de notre propre travail».

Ce que je tente donc de faire, c'est de définir à quoi peuvent ressembler des relations de collaboration entre les enseignants et les chercheurs des facultés universitaires. Je soutiens de plus, que de se centrer étroitement sur la «pratique» dans le cadre de cette recherche menée en collaboration ne nous mènera pas bien loin, même si cette panacée semble présentement populaire sur le plan politique. Et ceci, pour plusieurs raisons dont je voudrais exposer ici les deux plus importantes.

1. Ce que je définis comme étant la pratique est beaucoup plus que les gestes techniques que l'on pose en classe. La pratique découle bien plus de ce que nous sommes, de ce qu'est notre approche globale face à la vie. Je cite C. Wright Mills qui, dans cet extrait, s'intéresse aux universitaires mais ses propos peuvent s'appliquer à tout membre de la communauté. Il dit ceci : «les plus admirables penseurs de la communauté universitaire ... ne séparent pas leur travail de leur vie. Les deux leur semblent trop sérieux pour se permettre une telle dissociation et ils veulent que chacune de ces composantes contribue à l'enrichissement des autres.»<sup>18</sup> C'est pourquoi je plaide pour une forme de recherche qui fait le lien entre l'analyse de la vie de l'enseignant et l'analyse de son travail.
2. Les pratiques interactives dans nos classes sont sujettes à des changements constants. Souvent, ces changements prennent la forme de nouvelles directives gouvernementales. Le mouvement vers l'intégration scolaire qui a cours présentement en Ontario est un exemple de ces initiatives qui naissent à l'extérieur de la classe. De telles initiatives, que je qualifie d'actions préactives, fixent les paramètres importants de la pratique interactive en classe. Les actions préactives agissent sur les possibilités interactives. Dans le cadre de leur recherche menée en collaboration, les enseignants tout comme les chercheurs universitaires extérieurs à la classe doivent se centrer à la fois sur la préaction et l'interaction. En résumé, cela signifie que nous devons tenir compte du contexte global dans lequel se négocie la pratique de l'enseignant et ne pas se limiter à l'implantation technique de certains phénomènes dans la classe. Si nous nous limitons à la dernière définition, notre recherche ne fera inévitablement que transiger avec des initiatives générées ailleurs. Ceci constitue une forme de quietisme politique et qui, de ce fait, doit être déploré.

Toutefois, même si la raison d'être de mon propos repose sur l'importance de «l'enseignant-chercheur», cette phraséologie me cause certains problèmes.

Le slogan de «l'enseignant-chercheur» me semble susciter un certain nombre de difficultés. Premièrement, en laissant entendre que l'enseignant devient le chercheur de sa propre pratique, il libère les chercheurs/intellectuels de l'université d'endosser une responsabilité claire dans ce processus. Alors, qu'au contraire, je crois que ces personnes ont une responsabilité première et souvent négligée d'encourager et de soutenir l'enseignant-chercheur.

Je suis aussi contre l'idée que la recherche sur l'enseignant-chercheur doit être principalement dirigée sur la pratique. D'une certaine façon, c'est l'aboutissement logique de «l'ensemble» désigné sous le terme «l'enseignant en tant que chercheur» puisque la réciproque est le «chercheur en tant qu'enseignant», bien que le travail des enseignants soit socialement et politiquement construit. Les paramètres nécessaires à la pratique, qu'ils soient biographiques ou politiques, couvrent un très grand terrain.

De réduire l'objet central de la recherche à la «pratique telle que définie» ne peut que rendre cet objet victime des événements historiques et surtout des tendances politiques. En ce moment, la Nouvelle Droite tente de faire de la pratique de l'enseignant, une pratique de technicien, un ensemble routinier et banal de directives préparées à l'avance. C'est jouer leur jeu que d'accepter cette définition et de se centrer sur la pratique.

Bien sûr, idéalement, l'enseignant en tant que chercheur de sa propre pratique tentera de critiquer et de transcender de telles définitions de la pratique. Mais, le but de mon propos n'est pas de traiter de la pratique sous cet angle car l'initiative de définir notre point de départ semble être devenue l'apanage des politiciens et des bureaucrates. En adoptant une vision plus large pour mener notre enquête, nous faciliterions, à mon avis, une recherche plus autonome et plus critique pour l'enseignant qui devient chercheur.

Je préférerais adopter une perspective plus large qui serait centrée sur le travail et la pratique de l'enseignant et qui tiendrait compte du contexte global de sa vie.

En résumé, j'essaie d'illustrer que pour *améliorer* la pratique, il n'apparaît pas logiquement ou psychologiquement évident de se *centrer* initialement et directement sur la pratique. Au contraire, je dois me faire l'avocat d'une opinion opposée.

En prenant comme acquis que «l'enseignant-chercheur» et la «recherche-action» constituent des raisons d'être justifiables et des points de départ viables en soi, je plaide en faveur d'en élargir le but. Je suis particulièrement inquiet d'un mode de recherche qui veut être menée en collaboration et accorder pleine égalité et plein statut à l'enseignant mais, pour qui la pratique de l'enseignant demeure l'intérêt premier et prédominant. À mon avis, cela ne constitue pas un point de départ prometteur sur lequel on peut baser une entreprise de collaboration. Le chercheur universitaire qui aspire à un partenariat basé sur l'égalité et la collaboration ne rencontrera probablement pas de problèmes mais ce ne sera probablement pas le cas pour l'enseignant.

En réalité, l'enseignant peut facilement croire que ce point de départ pour la collaboration l'atteint à l'endroit où il est le plus vulnérable.

Faut-il se rappeler à quel point la plupart d'entre nous sommes incertains, angoissés et éprouvons une incertitude et une anxiété profondes face à notre travail à l'école ou à l'université (lieu beaucoup moins contesté). Ce sont souvent les arènes où se côtoient nos plus grandes anxiétés et, à l'occasion, nos plus grands accomplissements.

Placer la pratique de l'enseignant en classe au centre de la recherche-action, c'est faire de l'aspect le plus exposé et le plus problématique un objet d'examen et de négociation. Sur le plan d'une stratégie personnelle et politique, je suis convaincu que c'est une erreur. Cela semble peut-être paradoxal d'affirmer que c'est une erreur, surtout quand on souhaite, en fin de compte, provoquer la réflexion et le changement dans la pratique enseignante.

À mon avis, pour débiter, il serait plus valable et moins risqué d'étudier le travail de l'enseignant en le situant dans le contexte de sa vie. Les études faites jusqu'ici dans ce domaine montrent que cette façon d'aborder le sujet génère des données et un dialogue riches et fertiles. Et, qui plus est, ces études naissantes peuvent (et, j'insiste ici sur le mot «peuvent») permettre aux enseignants de se donner plus d'autorité et un meilleur contrôle dans cette recherche menée en collaboration, du moins, plus que ne leur en donnent les études axées sur la pratique. Je suis convaincu que le principal ingrédient qui a manqué jusqu'ici c'est *la voix de l'enseignant*. À l'origine, l'intérêt a été placé sur la pratique de l'enseignant, je pourrais même dire sur l'enseignant *en tant que* pratique. Ce dont nous avons besoin, c'est d'une approche qui tienne compte avant tout de la personne dont on vise le «développement». Ce qui veut dire que l'on doit développer des stratégies qui porteront à son maximum la voix de l'enseignant et légiféreront, au sens propre du terme, sur la capture de cette voix.

### La vie et le travail de l'enseignant

S'efforcer de faire en sorte que la substance et la stratégie se rencontrent nous mène à la reconceptualisation de la recherche en éducation et du développement. Dans la première partie, j'ai apporté des arguments quelque peu accessoires pour tenter d'illustrer le fait que la vie des enseignants doit être une composante de la recherche en éducation et de l'entreprise de développement. Dans la deuxième section, j'ai soutenu que l'enseignant-chercheur et la recherche-action étaient des modes de recherche productifs et créatifs mais que l'accent mis sur la pratique était surestimé et non souhaitable. D'un point de vue stratégique, il est fortement souhaitable que la vie et le travail de l'enseignant deviennent le centre d'intérêt. C'est pourquoi, pour des raisons fondamentales et stratégiques, je plaide pour un élargissement du *focus* qui permettrait un examen détaillé de la vie et du travail de l'enseignant.

Jusqu'ici, j'ai soutenu de façon plutôt anecdotique que les données concernant la vie des enseignants constituent des facteurs importants dans la recherche éducative. J'ai affirmé que cela était stratégiquement souhaitable, au même titre que l'engagement des enseignants-chercheurs et le développement d'un mode de recherche qui s'inscrit dans la collaboration. Mais, j'y vois

aussi une autre raison fondamentale. Mon expérience m'a montré que lorsqu'on parle avec les enseignants au sujet de questions comme celles du développement du curriculum, de l'enseignement des matières, de l'administration et de l'organisation générale de l'école, ils apportent constamment dans la conversation des données provenant de leur propre vie. Je considère comme une évidence *prima facie* que ces questions revêtent une importance majeure, pour les enseignants. Toutefois, si ces données sont peu utilisées c'est que les chercheurs les enlèvent car elles leur semblent trop personnelles, trop particulières ou trop «molles». Cela me paraît être un exemple supplémentaire de l'usage sélectif que l'on fait de la voix de l'enseignant. Le chercheur n'entend que ce qu'il veut et il sait ce qui «sonnera» bien à l'oreille de la communauté universitaire.

Je ne nie pas qu'il puisse exister des raisons parfaitement valides pour écarter des données tirées de la vie personnelle des enseignants dans les recherches en éducation. Mais, ce non-usage demanderait une suite d'énoncés logiques pour prouver que de telles données ne sont pas significatives ou qu'elles sont sans importance. La stratégie habituelle consiste toutefois à les éliminer. Je n'ai pas encore lu de compte rendu qui donne des explications logiques pour justifier le non-usage de ces données. L'explication la plus courante veut que les éléments concernant la vie personnelle des enseignants n'ont pas leur place dans les paradigmes existants de la recherche. Si tel est le cas, c'est à ces paradigmes que l'on doit s'en prendre et non à la valeur et à la qualité de ce type de données.

Les arguments utilisés pour promouvoir l'emploi de ces renseignements sont solides mais étant donné la prédominance des paradigmes existants, ils se doivent d'être précisés :

1. J'ai participé à des recherches sur l'école qui couvraient un large éventail d'objets de recherche et de matrices conceptuelles. Dans ces travaux, j'ai été frappé par les nombreux exemples que les enseignants tiraient de leur vécu pour expliquer leur politique et leur pratique. Si cela n'était qu'une observation personnelle, elle serait inutile mais, maintes et maintes fois, mes conversations avec d'autres chercheurs n'ont fait que renforcer cette constatation. En voici un exemple :

Lors de la recherche préalable à la rédaction de *Deviance in Classrooms*, David Hargreaves a remarqué que les enseignants à de nombreuses reprises incluaient des commentaires autobiographiques dans leurs explications. En rétrospective, il a été frappé par la vitesse à laquelle ces données ont été excisées lors de la rédaction. Une hypothèse teintée de sagesse conventionnelle voudrait que ces renseignements soient trop «personnels», trop «particuliers» et trop «mous» pour être inclus dans un travail de recherche en sciences humaines qui se respecte.

Bien sûr, en première instance (et parfois en dernière instance), il arrive que les données personnelles peuvent être non pertinentes, excentriques et essentiellement redondantes. Mais, il faut retenir, que ces caractéristiques ne sont pas des corollaires inévitables de ce qui est personnel. Du reste, ce qui est personnel au moment de la collecte des données ne le demeure pas nécessairement. Après tout, une bonne partie des sciences humaines s'intéresse

à la collecte d'une variété d'idées et d'événements qui sont souvent d'ordre personnel et à l'explication d'un nombre grandissant de processus et de propositions généralisables.

Le respect de l'autobiographique, de «la vie» n'est qu'un aspect du besoin de provoquer l'émergence de «la voix de l'enseignant». À l'instar de l'anthropologue, cette école de recherche qualitative en éducation cherche à écouter ce que l'enseignant dit, à respecter et à traiter sérieusement les données qu'il inclut dans ses comptes rendus. Et, contrairement à ce que l'on croit généralement, ces données fournies par l'enseignant ont un caractère sacré et ne sont écartées qu'après avoir fait soigneusement la preuve de leur manque de signification ou de leur redondance.

Écouter la voix de l'enseignant devrait nous apprendre que l'autobiographique, «la vie», est une préoccupation essentielle lorsque les enseignants parlent de leur travail. Et, sur le plan pratique, cela ne me surprend pas du tout. Par contre, ce que je trouve surprenant, et même franchement déraisonnable, c'est que, depuis si longtemps, les chercheurs ont écarté cette partie de l'explication venant des enseignants sous prétexte que ce sont des données non-significatives.

2. Les expériences de vie et notre milieu sont manifestement des ingrédients clés de la personne que nous sommes, de notre identité. C'est le degré d'investissement de nous-mêmes dans notre enseignement, dans nos expériences et dans notre milieu qui, par conséquent, façonnera notre pratique.

Lorsque les enseignants font mention de leurs antécédents, ils citent souvent un enseignant plus apprécié que les autres qui les a considérablement influencés quand ils étaient jeunes. Ces commentaires s'énoncent souvent ainsi : «C'est la première personne qui m'a amené à choisir l'enseignement»; «J'étais dans sa classe lorsque, pour la première fois, j'ai décidé de devenir un enseignant.» Ces personnes ont joué le rôle de «modèle» et ont probablement influencé chez ces enseignants leur vision subséquente de la pédagogie qu'ils voulaient adopter ou leur décision de se spécialiser dans telle ou telle matière.

Plusieurs autres éléments du milieu dans lequel il a évolué comptent énormément dans la vie et la pratique de l'enseignant. Avoir grandi dans un milieu ouvrier peut, par exemple, apporter une compréhension et une expérience précieuse lorsqu'on enseigne à des enfants venant d'un milieu similaire. J'ai déjà observé un enseignant d'un milieu ouvrier dans une école polyvalente du East End de Londres. Le cockney, ce langage vernaculaire qu'il utilisait et ses affinités avec ce milieu concourraient de façon impressionnante à son succès. Lors d'une entrevue, j'ai mentionné ces affinités et il m'a fait le commentaire suivant avec son accent caractéristique : «C'est normal puisque c'est d'ici que je viens, n'est-ce pas?» Son expérience et ses antécédents constituaient un aspect important de son enseignement. Mais, il en serait ainsi pour les enseignants venant de la classe moyenne œuvrant auprès d'enfants du même milieu ou pour des enseignants venant de la classe ouvrière travaillant avec des jeunes de classe moyenne. Le milieu est un ingrédient important qui entre dans la dynamique de la pratique. (Voir Lortie, 1976 et Hargreaves, 1986).

Le statut socio-économique n'est qu'un des éléments des antécédents et de l'expérience de vie des enseignants comme le sont le genre (*gender*) et l'ethnie. Tous ces aspects constituent des composantes particulières et uniques qui se doivent d'être étudiées dans toute leur complexité. Le traitement des questions liées au genre a été souvent inadéquat (voir Sikes, Measor et Woods, 1985) mais les travaux récents sont plus encourageants (voir Nelson<sup>19</sup> et Casey<sup>20</sup>).

3. Le *style de vie* de l'enseignant, à la fois à l'école et à l'extérieur de celle-ci, ses identités latentes et ses cultures ont un impact sur sa façon de voir l'enseignement et la pratique. Les travaux de Becker et Geer sur les identités latentes et les cultures apportent une assise théorique de grande valeur.<sup>21</sup> Le style de vie est souvent un élément caractéristique de certaines cohortes et, à ce propos, il serait très important de se pencher sur les enseignants de la génération des années 1960. Lors d'une récente étude ayant pour objet le style de vie d'un enseignant, Walker et moi-même avançons ce qui suit :

Les liens entre la culture des jeunes et le mouvement de la réforme du curriculum dans les années 1960 sont beaucoup plus complexes que nous le croyions au début. Selon Ron Fisher, il existe vraiment un lien : il s'identifie fortement à la culture des jeunes et croit que c'est une dimension importante de son enseignement. Mais, malgré son attirance pour la musique rock et les styles de vie des adolescents, c'est vis-à-vis l'école qu'il se sent engagé et ce, presque à l'encontre de sa propre volonté. Son engagement face à l'innovation, du moins pour Ron, n'est pas seulement une question d'explication technique mais il touche à des facettes significatives de son identité personnelle. Pour ceux qui travaillent au développement du curriculum, des questions surgissent : À quoi ressemblerait un projet s'il était conçu en vue de changer les enseignants plutôt que de changer le curriculum? Comment concevoir un projet qui plaise à l'enseignant en tant que personne plutôt qu'à l'enseignant en tant qu'éducateur? Quels seraient les effets et les conséquences de l'implantation d'un tel concept?<sup>22</sup>

Cela me semble démontrer que le travail dans ce domaine exige de reconceptualiser progressivement les modèles de développement de l'enseignement. Notre point de départ du développement évolue de «l'enseignant en tant que pratique» à «l'enseignant en tant que personne».

4. Faire du *style de vie* l'objet central de notre recherche nous conduirait à l'élaboration d'un cadre de travail précieux. Ces caractéristiques sont tellement uniques qu'elles s'imposeraient comme point de départ à une réflexion sur le monde de l'enseignement. Mais, jusqu'à maintenant, nos paradigmes de recherche vont dans une direction tellement opposée, que peu de travail a été réalisé dans ce domaine.

Heureusement, dans d'autres domaines, certains écrits nous apportent un cadre de travail important. Selon moi, les écrits de Gail Sheehy dans *Passages* et *Pathfinders*<sup>23</sup>, même s'ils sont quelque peu populistes, revêtent beaucoup d'importance. D'ailleurs, tout comme le

travail de recherche de Levinson qui, bien qu'il ne s'intéresse malheureusement qu'au vécu masculin, n'en procure pas moins des données qui montrent que notre façon de réagir aux événements, à divers étapes de notre existence, affecte de façon décisive notre vie professionnelle.

Prenons par exemple, l'étude de cas de John Barnes. Levinson décrit son «rêve» de se voir devenir un chercheur en biologie de premier plan susceptible de remporter des honneurs :

Le rêve de Barnes a revêtu un caractère encore plus urgent lorsqu'il approcha de la quarantaine. Il était persuadé que, dans le domaine de la science, la majeure partie du travail créateur se réalisait avant 40 ans. À cette époque, une conversation avec un vieil ami de son père eut sur lui une impression durable. Ce vieil homme lui avait confié qu'il avait maintenant accepté l'idée de n'être jamais une vedette dans le domaine du droit et qu'il se contentait maintenant d'être un fiscaliste compétent et respecté. Il avait décidé que la célébrité n'était pas synonyme d'une vie heureuse et «qu'il était parfaitement acceptable d'être le deuxième meilleur». À cette époque, Barnes n'était pas prêt à réduire ses ambitions. C'est pourquoi il décida de quitter son poste de directeur du département pour se consacrer exclusivement à la recherche.

Il laissa donc ce poste à l'approche de sa 41<sup>e</sup> année et engagea son projet dans sa phase finale. Ce fut une période cruciale pour lui, le point culminant de nombreuses années d'efforts. Durant plusieurs mois, divers événements occupèrent une bonne partie de son attention, ce qui augmenta le suspense. Il devint père d'un petit garçon et, la même semaine, se vit offrir une chaire prestigieuse à Yale. Flatté et excité, il croyait que c'était sa dernière chance de profiter d'une telle offre. Mais, en fin de compte, Barnes refusa ce poste. Il comprit qu'il ne pouvait modifier le cours de son travail à ce moment. De plus, sa femme et lui étaient attachés à leur famille, à leurs amis et aimaient l'endroit où ils vivaient. Sa femme commenta ainsi la décision de son mari : «Les honneurs l'ont presque eu mais, maintenant nous sommes heureux d'être restés.»<sup>24</sup>

Selon moi, cet extrait montre à quel point la définition d'une situation professionnelle et la direction que prend une carrière ne peuvent s'expliquer qu'à la lumière d'une compréhension détaillée de la vie des gens.

5. Par ailleurs, les questions des *stades de carrière* et des *décisions de carrière* peuvent devenir objets d'étude en elles-mêmes. Dans les ateliers et les cours portant sur le développement professionnel, on se penche de plus en plus sur la vie et la carrière des enseignants. Par exemple, The Open University, en Angleterre, utilise maintenant notre volume *Teachers' Lives and Careers*<sup>25</sup> comme livre de base. Le choix de ce volume révèle les changements importants qui ont cours dans la réorganisation des cours professionnels afin de permettre de se centrer sur la perspective de la carrière des enseignants. Au-delà de ces études de

carrière menées dans *Teachers' Lives and Careers*, on assiste à la naissance de toute une gamme de nouvelles recherches qui tentent d'étudier cet aspect, jusqu'ici négligé, de la vie professionnelle des enseignants. Les travaux de Sikes, Measor et Woods et, évidemment, le travail de Michael Huberman rapporté dans le volume, nous apportent des éclaircissements précieux sur la façon dont les enseignants construisent et envisagent leur carrière en enseignement.<sup>26</sup>

6. Du reste, ces travaux concernant la carrière des enseignants soulignent l'existence d'*incidents critiques* dans leurs vies, et spécialement dans leur vie professionnelle, qui peuvent affecter de façon décisive leur perception et leur pratique. Chose certaine, des études portant sur les enseignants en début de carrière démontrent l'importance de certains incidents qui façonnent les styles et la pratique des enseignants. Les travaux de Lacey ont souligné leurs effets sur les stratégies et ceux de Woods, Pollard, Hargreaves et Knowles<sup>27</sup> ont poussé plus loin l'explication de cette relation qui contribue au développement des stratégies de l'enseignement.

D'autres travaux portant sur des incidents critiques survenus dans la vie des enseignants confrontent des thèmes importants se situant dans une perspective globale de leur vie. Par exemple, Kathleen Casey s'est servi des «histoires de vie» pour comprendre le phénomène du «décrochage enseignant», en particulier celui des femmes et des activistes.<sup>28</sup> Son travail illustre de façon exceptionnelle ce phénomène qui reçoit par ailleurs beaucoup d'attention, une attention qui, à mon avis, n'est pas accompagnée d'un sens critique suffisant compte tenu du manque de ressources enseignantes. Pourtant, peu de pays aux prises avec cette pénurie d'enseignants se préoccupent de libérer des fonds pour mener des études sérieuses portant sur la vie de ceux-ci. Elles seraient nécessaires afin d'élargir notre compréhension de ce phénomène du «décrochage enseignant». Je soutiens que seule une approche de ce type nous donnerait l'occasion d'étendre notre compréhension.

Cette remarque s'applique à de nombreux autres thèmes importants touchant le travail de l'enseignant. Les questions liées au stress et au surmenage professionnel gagneraient à être étudiées à la lumière des histoires de vie tout comme le seraient l'enseignement efficace, les innovations et les nouvelles initiatives en gestion. Mais, par dessus tout, cette approche a beaucoup à offrir dans l'étude des conditions de travail des enseignants.

7. Les études sur la vie des enseignants pourraient aussi nous permettre de voir l'individu en relation avec l'histoire de son époque, mettant ainsi en évidence le point d'intersection de l'histoire de vie et celle de la société. La rencontre des deux histoires illuminerait les choix, les contingences et les options offertes à cet individu. Les histoires de vie des écoles, des matières d'enseignement et de la profession enseignante procureraient un arrière-plan contextuel indispensable. La vie de l'enseignant en tant qu'objet d'étude nous permettrait de reconceptualiser de façon tout à fait fondamentale notre étude de l'enseignement et du curriculum.

Mais, plus essentiellement, une étude menée en collaboration sur la vie des enseignants, aux plans que j'ai mentionnés plus haut, constitue une nouvelle façon de voir le développement de l'enseignant; une façon de voir qui pourrait re-diriger de façon créatrice et signifiante les relations de pouvoir qui sous-tendent leur vie.

## La collaboration et le développement de l'enseignement

Stratégiquement, j'ai soutenu qu'il était nécessaire de promouvoir le concept de l'enseignant-chercheur et que l'élaboration des modalités de la recherche-action en collaboration avec des chercheurs œuvrant en milieu universitaire devrait être encouragée. Je soutiens aussi que nous devons éviter de nous centrer de façon immédiate et prédominante sur la pratique. J'ai de plus affirmé que l'étude et la recherche sur la pratique devraient, du moins en partie, se déplacer vers la vie de l'enseignant.

Ce qui est en cause ici me semble de nature anthropologique : nous cherchons un terrain sur lequel les enseignants (en tant que chercheurs) et le chercheur de l'extérieur pourraient échanger. Faire de la pratique un «terrain d'échange» me semble porter la vulnérabilité à son comble car cette situation est profondément inégale pour procéder à des échanges et à une négociation. Il est facile d'imaginer qu'au départ, l'enseignant se sent vulnérable et inférieur face au chercheur œuvrant en milieu universitaire.

L'enseignant qui parle de sa vie se dévoile moins directement et, cette mise à nu peut être soigneusement, consciemment et personnellement contrôlée. (Notez bien qu'il ne s'agit pas ici, encore une fois, de soutenir que l'exploitation ne devrait pas avoir cours et que les questions éthiques importantes liées à l'exposition sont maintenant réglées). Mais, je crois que ce point de départ recèle des avantages aussi essentiels que stratégiques. J'ai énuméré certains d'entre eux en me servant de la notion d'échange entre l'enseignant-chercheur et le chercheur de l'extérieur et je crois que cette avenue est remplie de promesses.

La plupart des études portant sur la vie des enseignants apportent une compréhension nouvelle aux éléments structuraux qui situent leur vie dans l'environnement infiniment fixe et structuré qu'est celui de l'enseignement.<sup>29</sup>

Cette nouvelle vision procure un terrain d'échange de première importance pour le chercheur œuvrant en milieu universitaire. Une des caractéristiques les plus précieuses de la collaboration entre les enseignants et les chercheurs extérieurs réside dans le fait que ces deux parties se situent à des endroits différents, structurellement parlant. Chacune d'elles voit le monde à travers son propre prisme de pratique et de pensée. Cette différence importante peut apporter au chercheur de l'extérieur la possibilité d'offrir une monnaie d'échange. L'enseignant-chercheur apporte ses données et ses perceptions, le chercheur du milieu universitaire ayant lui-même une vision différente de la structure, peut apporter en retour et de façon différente ses données et ses perceptions. Les bases de cet échange me paraissent favorables. Dans de telles conditions, on peut croire que la collaboration pourrait débuter.

J'ai souligné plus haut que cette voie qui s'ouvre vers la collaboration ne règle pas les problèmes liés à l'éthique et à l'exploitation. Parce que, avant tout, la collaboration entre l'enseignant-chercheur et le chercheur de l'extérieur se situe sur un terrain qui est lui-même inéquitablement structuré. Sur le plan du pouvoir, le chercheur œuvrant en milieu universitaire détient encore plusieurs avantages. De plus, les conditions régissant la carrière universitaire poussent indéniablement les chercheurs à exploiter les données de recherche car les exigences de la publication et de l'appréciation des pairs obéissent à leur propre dynamique.

Donc, peu importe les avantages que promettent les études ayant pour objet la vie de l'enseignant nous devons rester profondément vigilants. Parce que si la pratique de l'enseignant est un sujet d'étude vulnérable, la vie de l'enseignant, elle, est un sujet d'étude intime, je dirais même intense. Plus que jamais, des lignes directrices traitant de la procédure à suivre seront nécessaires pour aborder les problèmes inhérents à la propriété et à la publication des données. Ces problèmes doivent être envisagés dans une optique de collaboration à l'intérieur de laquelle chaque partie aura des droits bien définis et, dans ce cas, il sera nécessaire de s'entendre dès le début, sur le droit de veto de l'enseignant et de l'appliquer le plus tard possible, si cela s'avérait nécessaire.

#### Notes et références

1. Traduction de l'anglais par Madame Louise Savard, de l'Université Laval. On peut se procurer une copie de la version originale en s'adressant à l'AQUFOM.
2. Greene, Maxine. (1991). Retrieving The Language of Compassion : the education professor in search of community, *Teacher College Record*, vol. 92, no. 4, été 1991, p. 541.
3. Pour les fins de cet exposé, nous utiliserons le terme générique de *faculté d'éducation* pour désigner les facultés, les collèges et les départements d'éducation.
4. Knowles, J. Gary et Cole, Ardra L. (1991). We're just like those we study — They as beginning teachers, we as beginning professors of teacher education : Letters of the first year. Communication présentée à la Thirteenth Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice. The Bergamo Center, Ohio, du 16 au 19 octobre 1991.
5. Schwab, J. J. (1978). The practical : a language for curriculum. In I. Westbury et N. Wilkof (dirs.), *Science, Curriculum and Liberal Education*, Chicago : University of Chicago Press, p. 287.
6. Veblen, T. (1962). *The Higher Learning in America*. Réimpression de l'édition de 1918, New York : Hill and Wang, p. 15.
7. Ibidem, p. 23.
8. Clifford, G. J. et Guthrie, J. W. (1988). *Ed School : A Brief for Professional Education*. Chicago : University of Chicago Press, pp. 3-4.
9. Mills, C. Wright. (1979). *Power, Politics and People*. New York : Oxford University Press, p. 613.
10. Hirst, Paul, H. (1989). Implication of Government Funding Policies for Research on Teaching and Teacher Education : England and Wales, *Teaching & Teacher Education*, vol. 5, no. 4, p. 272.

11. Ibidem.
12. Cité dans Taylor, Philip. (1987). Whiff of defeat in schools scandal. In *The Times Higher Education Supplement*, 13 novembre 1987, p. 14.
13. Ibidem.
14. Ibidem.
15. Ibidem.
16. Ibidem.
17. Ibidem.
18. Cole, R. (1991). Participant Observer Research : An Activist Role. In W. F. Whyte (dir.) *Participatory Action Research*, London : Sage, p. 160.
19. Nelson, M. (1992). Using Oral Histories to Reconstruct the Experiences of Women Teachers in Vermont, 1900-1950. In I. F. Goodson (dir.) *Studying Teachers' Lives*, London : Routledge.
20. Casey, K. (1992). Why do Progressive Women Activists Leave Teaching? Theory, Methodology and Politics in Life History Research. In I. F. Goodson (dir.) *Studying Teachers' Lives*, London : Routledge.
21. Becker, H. S. et Geer, B. (1971). Latent Culture : A note on the theory of latent social roles. In Cosin, B.R. et al. *School and Society : A Sociological Reader*, London : Routledge and Kegan Paul, pp. 56-60.
22. Goodson, I. F. et Walker, R. (1991). *Biography, Identity and Schooling : Episodes in Education Research*. London, New York and Philadelphia : Falmer.
23. Sheehy, G. (1976). *Passages : Predictable Crises of Adult Life*. New York : Dutton; Sheehy, G. (1981). *Pathfinders*. London : Sidgwich and Jackson.
24. Levinson, D. J. (1979). *The Seasons of a Man's Life*. New York : Ballantine Books, p. 267.
25. Ball, S. J. et Goodson, I. (1992). *Teachers' Lives and Careers*. London, New York and Philadelphia : Falmer Press/Open University set book.
26. Sikes, P., Measor, L. et Woods, P. (1985). *Teachers' Careers*. London, New York and Philadelphia : Falmer Press.
27. Knowles, J. G. (1992). Models for Understanding Preserving and Beginning Teachers' Biographies : Illustrations for Case Studies. In I.F. Goodson (dir.) *Studying Teachers' Lives*, London : Routledge.
28. Casey, K. (1988). *Teacher as author : Life history narratives of contemporary women teachers working for social change*. Thèse de doctorat, Madison : University of Wisconsin; Casey, K. et Apple, M. W. (1989). Gender and the conditions of teachers' work : The development of understanding in America. In Acker, S. (dir.), *Teachers, Gender and Careers*, London, New York and Philadelphia : Falmer Press.
29. Goodson, I. F. (dir.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. London : Routledge; et Goodson, I. F. (à paraître) *The Teacher's Life and Work*. London, New York and Philadelphia : Falmer Press.