

Professionnel
Communiquer
Recherche Documentation Empirique
Fondements
Éthique Compétences
Méthodologie
Qualitatif **Référentiel** Orientations
Questions Doctorat
Numérique Scientifique
Histoire Académique Économique
pour la formation Problématique
des chercheuses et des chercheurs
francophones en éducation
Analyse
Métier de chercheur Axes Formation Contribution Pratique
Connaissances Rhétorique
Pragmatique Esthétique
Évolution
Quantitatif
Interpréter

Jean-Marie Van der Maren, Monique Brodeur, Fernand Gervais, Jean-Luc Gilles et Grégory Voz
Mars 2019

ADEREQ
ISBN 978-2-9818164-0-5

Table des matières

INTRODUCTION	5
1. VISÉE DE LA FORMATION À LA PRATIQUE DU MÉTIER DE CHERCHEUR EN ÉDUCATION	7
2. BRÈVE HISTOIRE DE LA RECHERCHE.....	8
2.1 <i>École traditionnelle : la pensée prémoderne.....</i>	<i>8</i>
2.2 <i>Première bifurcation : la modernité</i>	<i>8</i>
2.3 <i>Deuxième bifurcation : la pensée postmoderne</i>	<i>9</i>
2.3.1 Deux grandes orientations méthodologiques	10
2.3.2 Praticien réflexif	11
2.3.3 Analyse du travail	11
2.3.4 Conséquences du postmodernisme sur la recherche en éducation	11
2.4 <i>Troisième bifurcation : mise en question éthique du relativisme méthodologique</i>	<i>13</i>
3. ÉVOLUTION DE LA FORMATION PAR LA RECHERCHE, À LA RECHERCHE, AU MÉTIER DE CHERCHEUR	18
3.1 <i>Avant et après le milieu du XX^e siècle</i>	<i>19</i>
3.2 <i>Questions actuelles posées par la formation</i>	<i>20</i>
3.2.1 Formation par la recherche.....	20
3.2.2 Formation à la recherche	21
4. VERS UN RÉFÉRENTIEL DE FORMATION DES CHERCHEURS FRANCOPHONES EN ÉDUCATION	24

5. PERTINENCE D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DES CHERCHEURS FRANCOPHONES EN ÉDUCATION	27
5.1 <i>Pertinence socio-économique</i>	27
5.2 <i>Pertinence socioprofessionnelle</i>	27
5.3 <i>Pertinence scientifique et académique</i>	27
5.4 <i>Pertinence épistémologique et politique</i>	28
6. ORIENTATIONS DU RÉFÉRENTIEL	28
7. AXES DU RÉFÉRENTIEL	28
7.1 <i>Axe des connaissances contributives (<) à la compétence de recherche en éducation</i>	29
7.1.1 Connaissances fondamentales.....	29
7.1.1.1 Épistémologie des sciences et des sciences humaines en particulier.....	29
7.1.1.2 Histoire critique de la recherche en éducation	30
7.1.1.3 Éthique de la recherche.....	30
7.1.2 Connaissances institutionnelles.....	31
7.1.2.1 Déontologie de la recherche en éducation.....	31
7.1.2.2 Statuts légaux et syndicaux de la fonction de professeur-chercheur et des publications de recherche	32
7.1.2.3 Modes de reconnaissance institutionnelle (recherche d'emploi; dossiers de candidature, de nomination, de promotion).....	32
7.1.2.4 Modes de présentation et de communication avec les organismes subventionnaires et commanditaires	33
7.1.2.5 Obtention et gestion de fonds	33
7.1.3 Connaissances scientifiques.....	34
7.1.3.1 Connaissances établies en éducation et dans les disciplines ressources	34
7.1.3.2 Méthodologies de la recherche en éducation selon les visées.....	34
a) Recherche fondamentale (connaissances).....	34
b) Recherche de développement (procédures et outils).....	35

c) Recherche-action	35
d) Recherche en analyse de l'activité (sport, art, artisanat, métiers, professions, pratiques des peuples autochtones, etc.)	36
7.1.3.3 Devis et analyses	36
a) Méthodes de constitution, d'analyse, de traitement et de présentation des données quantitatives	36
b) Méthodes de constitution, d'analyse, de traitement et de présentation des données qualitatives	37
c) Méthodes de recherches mixtes	38
7.1.4 Connaissances techniques et numériques	38
7.1.4.1 Techniques de recueil, d'analyse et de synthèse des sources et données bibliographiques	38
7.1.4.2 Techniques de construction de dispositifs de collecte de données empiriques	39
7.1.4.3 Logiciels d'analyse de données qualitatives	40
7.1.4.4 Logiciels d'analyse de données quantitatives	40
7.1.4.5 Logiciels d'analyse textuelle	41
7.2 <i>Axe des habiletés constitutives de la compétence de recherche en éducation</i>	41
7.2.1 Problématiser	41
7.2.2 Documenter	42
7.2.3 Planifier et instrumenter la démarche de recherche	42
7.2.4 Opérationnaliser la démarche	43
7.2.5 Interpréter les résultats et communiquer la recherche	43
7.2.6 Transférer les connaissances issues de la recherche	44
7.3 <i>Axe des attitudes contributives à la compétence de recherche en éducation</i>	45
7.3.1 Éthique du chercheur	45
7.3.2 Esthétique	45
7.3.3 Pragmatique	46
7.3.4 Rhétorique	46

8. EN AMONT ET EN AVAL DU RÉFÉRENTIEL	47
8.1 Différenciation du doctorat qui forme au métier de chercheur et du doctorat professionnel	47
8.2 Voies d'accès au doctorat qui forme au métier de chercheur.....	48
9. CONCLUSION	48
10. LISTE DES ACRONYMES	50
11. RÉFÉRENCES.....	51
 ANNEXE 1. COLLOQUE SUR LA FORMATION DES CHERCHEURS FRANCOPHONES EN ÉDUCATION : ENJEUX ET DÉFIS	56
HORAIRE	56
RÉFÉRENCES DES COMMUNICATIONS PRÉSENTÉES LORS DU COLLOQUE DE L'ACFAS 2016	60
 ANNEXE 2. LISTE DES CONTRIBUTEURS	62
 TABLE DES ILLUSTRATIONS	
<i>Figure 1 - Voies quantitatives et qualitatives de la recherche en éducation</i>	<i>16</i>
<i>Figure 2 - Déclinaisons des recherches de savoirs théoriques, technologiques et pratiques</i>	<i>17</i>
<i>Figure 3 - Questions épistémologiques aux grands univers disciplinaires (Van der Maren, 2016)</i>	<i>23</i>
<i>Figure 4 - Compétence professionnelle</i>	<i>26</i>

Introduction

Tous¹ reconnaissent que l'éducation est une priorité pour le développement des personnes et de la société et que la recherche constitue un moteur essentiel pour son évolution. Par conséquent, le métier de chercheur dans ce domaine est de première importance et il doit donc être exercé par des chercheurs hautement qualifiés. Ces derniers sont appelés à œuvrer dans divers milieux, en évolution, et en différents environnements éducatifs dans le monde. Ces milieux devraient pouvoir compter sur des chercheurs ayant un socle commun de connaissances et de compétences de base. La formation doctorale des chercheurs gagnerait donc à être harmonisée, à viser l'excellence et à encourager la formation continue des diplômés. Au 1^{er} cycle, les enseignants universitaires se doivent d'aider l'étudiant à prendre conscience de l'apport de la recherche pour la pratique professionnelle, et à développer sa capacité d'y référer afin d'enrichir et de mettre à jour sa propre pratique. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ, 1998), au 2^e cycle, l'étudiant doit s'initier au métier de chercheur alors qu'au 3^e cycle, il doit se qualifier pour ce métier.

Or, force est de constater que la formation doctorale en éducation varie significativement, de façon intra-institutionnelle, selon l'équipe d'encadrement. Elle varie de plus de façon interinstitutionnelle et internationale, selon les programmes. Cette situation est problématique à l'heure où le contexte de l'exercice du métier de chercheur en éducation est pourtant de plus en plus complexe compte tenu :

- De la mondialisation;
- De la mobilité internationale;
- De la francophonie, dans un monde où la recherche se développe fortement en anglais;
- De la complexité méthodologique;
- De l'intégration et de l'évolution des technologies numériques;
- Des compétences périphériques au processus de recherche, néanmoins fortement sollicitées chez les chercheurs, notamment celles relatives à la gestion de projets;
- Du transfert de connaissances attendu;
- Des enjeux éthiques liés à l'évolution des méthodes;
- De la rareté des fonds de recherche;
- De la création de doctorats professionnels (il faut désormais préciser, en plus des compétences inhérentes à la production de connaissances scientifiques, les compétences requises pour l'amélioration de l'action professionnelle grâce à la recherche);
- Des collaborations multidisciplinaires.

¹ Dans le seul but d'alléger le texte, le masculin est utilisé sans discrimination.

En vue de réfléchir collectivement à cette problématique, un colloque a été réalisé dans le cadre du Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Ce colloque visait notamment à explorer l'idée de la création d'un référentiel de compétences pour la formation des chercheurs francophones en éducation (Brodeur et Deaudelin, 2016, voir l'annexe 1 pour le programme de ce colloque et les références des différentes présentations).

Il convient de rappeler que plusieurs travaux ont été menés sur la formation à la recherche en général et en éducation en particulier, de même que sur le développement de référentiels de compétences pour des praticiens et des chercheurs. À cet égard, l'Association des doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ) a produit en 2015 un document exemplaire intitulé « Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs ». Toutefois, il n'existe pas à notre connaissance de référentiel de compétences spécifique à la formation de chercheurs en éducation. Or, il est raisonnable de penser qu'un tel référentiel favoriserait le développement professionnel des chercheurs et, par conséquent, des pratiques améliorées. Ce référentiel pourrait proposer les fondements d'une formation spécifique pour le métier de chercheur en éducation de façon à ce que les diplômés des programmes de doctorat puissent exercer leur rôle de façon optimale. La formation doctorale au métier de chercheur gagnerait ainsi à ce que les chercheurs s'approprient les savoirs et maîtrisent les compétences relatives aux objets suivants :

- Fondements du métier de chercheur en éducation;
- Éthique;
- Formation à la recherche (formation au métier de chercheur) et formation par la recherche (formation de professionnels de haut niveau par la recherche);
- Principales approches méthodologiques relevant de différents paradigmes de recherche (approches quantitatives, qualitatives, mixtes et transformatives);
- Esprit critique;
- Langues dans le contexte de la francophonie : français et anglais, ainsi que l'appropriation d'autres langues;
- Utilisation des technologies numériques;
- Communication scientifique et professionnelle de manière à favoriser le transfert de connaissances ou leur mobilisation par les milieux concernés;
- Gestion de projets de recherche.

Les facultés d'éducation ont la responsabilité à l'égard de la société et des futurs chercheurs d'offrir une formation harmonisée de haute qualité afin que les futurs docteurs en éducation développent les compétences nécessaires.

C'est ainsi que dans la foulée du colloque de l'ACFAS, au cours duquel les participants ont confirmé la pertinence de produire un référentiel de compétences, un groupe de travail a entrepris la rédaction du présent référentiel. De plus, des collègues ont participé à la rédaction de certaines sections. Enfin, un groupe interuniversitaire a été formé afin de soutenir et de valider les travaux. L'annexe 2 présente la liste de l'ensemble de ces contributeurs.

D'emblée, il importe de préciser que ce référentiel se veut un guide informatif, non prescriptif, s'inscrivant dans le respect de la liberté académique des responsables de programmes de doctorat en éducation. Le souci de ses auteurs est de produire un document de référence pour éclairer et alimenter les réflexions relatives à des programmes qui forment la relève des chercheurs francophones en éducation. Bien qu'il ait été conçu en fonction des besoins de formation de ces chercheurs, son contenu peut également servir de guide pour la formation doctorale dans d'autres domaines des sciences humaines et sociales, et dans d'autres langues que le français.

Le présent référentiel se décline en neuf sections. En premier lieu, est présentée (1) la visée de la formation à la pratique du métier de chercheur en éducation. Puis (2) un bref rappel historique est retracé, suivi de (3) l'évolution de la formation par la recherche, à la recherche et au métier de chercheur. Vient ensuite la section (4) vers un référentiel de formation des chercheurs francophones en éducation qui précède (5) la pertinence d'un référentiel de compétences des chercheurs francophones en éducation. Sont exposés par la suite (6) les orientations du référentiel puis (7) ses axes. Des considérations sont apportées (8), en amont et en aval du référentiel, avant les (9) conclusions.

1. Visée de la formation à la pratique du métier de chercheur en éducation

Le projet de référentiel que nous présentons pour la formation des chercheurs en éducation vise spécifiquement les éléments de la formation de 2^e et 3^e cycles qui contribuent à la formation au métier de la recherche scientifique, c'est-à-dire à celui de producteur de connaissances attestées ou attestables fondant les pratiques dans les métiers de l'éducation. Notons cependant que le champ scolaire représente une composante essentielle de la recherche en éducation et est au cœur de ces institutions éponymes. Ceci se justifie cependant dans la mesure où la fonction première des Hautes Écoles (terminologie utilisée dans certains pays européens), des départements et des facultés d'éducation (terminologie nord-américaine) est principalement la formation des enseignants, des ordres préscolaire, primaire, secondaire, postsecondaire et professionnel. Il faut noter en outre que dans la plupart des départements et des facultés auxquels d'autres formations ont été annexées (comme éducation physique, orientation scolaire, psychoéducation, formation d'adultes, etc.), la formation des enseignants accapare la majorité des énergies du personnel enseignant.

Divers principes éthiques supposent que les recherches en éducation visent avant tout à fonder les pratiques éducatives sur des données probantes. Car même si ce sont des prescriptions politiques qui orientent les options éducatives, ces dernières doivent s'actualiser en tenant compte des résultats de la recherche scientifique.

Le référentiel de formation des chercheurs en éducation vise spécifiquement la partie des formations de 2^e et 3^e cycles qui fournit aux étudiants les modalités nécessaires à l'apprentissage des connaissances et des savoirs techniques, ainsi qu'au développement des habiletés et des attitudes qui leur permettront d'être reconnus en tant que chercheurs compétents dans les milieux de l'éducation ou dans d'autres milieux où leurs compétences de chercheurs pourraient être appréciées, dont notamment les milieux professionnels et ministériels.

Par chercheurs en éducation, on entend les personnes dont la tâche consiste à réaliser des travaux permettant de produire ou d'améliorer les connaissances scientifiques et de les diffuser dans le domaine de l'éducation, même si, dans les institutions d'enseignement supérieur, ces personnes partagent leur temps de travail avec d'autres tâches comme des tâches d'enseignement ou d'administration. Quant aux connaissances scientifiques, il s'agit des énoncés présentant des descriptions de faits ou d'événements et de relations entre faits et événements, ces énoncés ayant été éprouvés, testés ou validés par des confrontations empiriques, expérimentales ou quasi expérimentales, ou par des expériences pratiques; ces énoncés sont considérés et formulés en tant qu'hypothèses, c'est-à-dire que ces énoncés sont contestables, provisoires, relatifs, conditionnels et conjecturaux.

2. Bref historique de la recherche

Pour représenter brièvement les grandes lignes de l'évolution de la pensée pédagogique et de la recherche en éducation, on peut identifier au moins trois bifurcations paradigmatiques (au sens défini par De Bruyne, Herman et de Schoutheete, 1971). Il s'agit de la pensée prémoderne, de la modernité et de la pensée postmoderne.

2.1 École traditionnelle : la pensée prémoderne

À partir du XVII^e siècle et de l'apparition des écoles, le discours pédagogique comporte deux versants intégrés, l'un idéologique et l'autre pratique. Le versant idéologique, qui justifie et prescrit l'action, est dominé par les religions, puis par des conceptions humanistes. Le versant pratique, prescrivant l'action, est codifié à partir de l'expérience de praticiens dans la mesure où elle reste conforme à la prescription idéologique. Cette double composante du discours en éducation persiste encore, comme l'indique indirectement Evans (2007) qui définit la praxis éducative comme une action pensée et finalisée autant qu'une finalité pensée et agie. Cela constitue un des défis et une des ambiguïtés de la recherche en éducation dans la mesure où elle se veut scientifique, mais porte sur des pratiques guidées par des valeurs et contrôlées par le monde politique.

2.2 Première bifurcation : la modernité

À la fin du XIX^e siècle, subissant comme toute la société occidentale l'influence de l'éclosion de la science moderne avec le positivisme, l'évolutionnisme et l'expérimentation, apparaît en éducation un projet de pédagogie scientifique, concrétisé par ce qui fut appelé la « pédologie ». Celle-ci se voulait une pratique pédagogique objective, c'est-à-dire neutre, basée sur la connaissance scientifique du développement général des enfants et sur l'évaluation scientifique de l'efficacité des dispositifs d'enseignement. Cette pédologie valorisait une recherche pratique par le partage et la discussion des expériences menées par des enseignants dans leur classe, qui fut ensuite étiquetée d'« expérienciation » par Raymond Buyse, auteur de « l'expérimentation en éducation » (1935). Il faut remarquer que cette conception initiale de la recherche en pédagogie, conjuguant pratique et analyse de pratique, était bien accueillie par les praticiens qui y collaboraient. Cependant, certains de ses promoteurs reconnaissent vivre une tension entre la pratique et la rationalité scientifique prônée par les plus expérimentalistes, les résultats de ces derniers n'apparaissant toutefois pas répondre aux promesses annoncées (Depaepe, 1999, p. 29-56).

Après la guerre de 1914-1918 et jusqu'au milieu du XX^e siècle, la recherche en pédagogie devient plus expérimentale et la pédologie se décline en deux courants.

D'une part, la psychologie pédagogique, qui deviendra la psychopédagogie actuelle, prend pour objet le versant psychologique de la pédologie (la connaissance scientifique du développement de l'enfant) en l'arrimant aux travaux de la psychologie expérimentale avec des thématiques reliées à l'apprentissage et à la construction des notions, ainsi qu'au développement affectif, moral et social. Les méthodes privilégiées sont l'observation systématique, la construction de tâches cliniques et l'entretien clinique.

D'autre part, la pédagogie expérimentale, qui deviendra la didactique expérimentale, reprend le versant didactique de la pédologie, soit : 1) l'élaboration de dispositifs d'enseignement à partir de modèles issus de la critique rationnelle de la pratique et des connaissances psychologiques; et 2) la vérification expérimentale de l'efficacité de ces dispositifs. À côté de la poursuite de travaux de type « expérienciation » (échanges sur des essais de pratiques entre praticiens et chercheurs), c'est dans ce courant de recherche que se développe la mesure avec ce qu'on a appelé la méthode des tests et les plans quasi expérimentaux, les séries temporelles, les statistiques descriptives et inférentielles.

En outre, et dans une toute autre perspective, apparaît une pédagogie philosophique d'inspiration historico-philosophico-culturelle qui, à cause de quelques liens avec la pensée qui domine dans l'Allemagne de l'entre-deux-guerres, perdra de son importance avec l'éradication du nazisme.

2.3 Deuxième bifurcation : la pensée postmoderne

Avec la seconde moitié du XX^e siècle et le déploiement de la pensée postmoderne, une mise en cause de l'expérimentation en éducation apparaît qui aboutira, en 1990, à la transformation de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIP ELF, créée par G. de Landsheere et G. Mialaret, en 1954) en l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE, sous la direction de J. Ardoino et G. Mialaret, en 1990) que nous connaissons encore. Cette réorientation de la recherche comporte quatre dimensions. D'abord, l'observation du défi, sinon de la difficulté, d'utiliser des plans strictement expérimentaux conduit à proposer d'autres méthodes pour la vérification d'hypothèses. Cela mènera plus d'un à une quête de solutions radicales de remplacement teintées d'antipositivisme et de rejet des statistiques. Parallèlement, l'objet d'études passe de la classe à l'ensemble des situations de formation tout au long de la vie, à leur gestion, leur implantation, leur modification, etc. Enfin, des formes collaboratives de recherche (mais avec séparation des rôles) sont prônées dans la perspective de réconcilier les chercheurs et les praticiens afin d'amener ces derniers à une plus grande utilisation des résultats de la recherche dans les pratiques. La section suivante présente trois grandes orientations méthodologiques : le praticien réflexif, l'analyse du travail, et enfin les conséquences du postmodernisme sur la recherche en éducation.

2.3.1 Trois grandes orientations méthodologiques

Trois grandes orientations méthodologiques s'installent : l'une, plus quantitative poursuit en les raffinant les méthodologies développées dans la période précédente, l'autre, plus qualitative, emprunte des méthodes aux courants plus « souples » de disciplines ressources ou contributives, nouvelles pour l'éducation, comme l'ethnographie, la sociologie, la phénoménologie, la psychologie humaniste, la psychanalyse, etc. Dans certains cas, ces deux versants méthodologiques s'affrontent, dans d'autres ils collaborent, soit successivement, l'un complétant l'autre, soit simultanément dans le cas des recherches dites hybrides. En conséquence, les domaines de recherche vont se modifier et se diversifier.

À côté de la psychopédagogie qui élargit son champ et ses méthodes au qualitatif, la didactique expérimentale passe de l'évaluation scientifique des dispositifs d'enseignement à la mise au point et à l'évaluation de nouveaux dispositifs inspirés de différentes théories de l'apprentissage et de construction des connaissances ainsi que de l'épistémologie génétique et de l'épistémologie des mathématiques. Sous le titre d'ingénierie didactique, elle est devenue une branche spécialisée de la recherche-développement mettant l'accent sur l'analyse de théories, ensuite sur leur transfert (transposition ou développement pratique de concepts) dans l'élaboration de dispositifs d'enseignement (dits « ingénieries ») et sur leur évaluation. En plus des méthodes de la recherche de développement, l'ingénierie didactique recourt aux méthodes d'observation, aux tâches et aux entretiens cliniques.

Avec la prise en charge de plus en plus importante du financement des systèmes d'éducation par les États, la nécessité apparaît de mieux les connaître, d'où la mise en place de projets et de programmes d'évaluation des systèmes d'éducation et de formation, de leur gestion et des politiques éducatives (sociologie et philosophie, éducation comparée). Les méthodes privilégiées sont, sur le versant quantitatif, les grandes enquêtes assorties de statistiques descriptives et analytiques multivariées, et sur le versant qualitatif, les enquêtes locales, les entretiens individuels et de groupes, les analyses de discours, l'analyse de contenu thématique, la lexicométrie et les analyses des correspondances.

À la suite des travaux menés par Kurt Lewin (1947, 1948; voir également Claux et Lemay, 1992) en psychologie sociale sur les possibilités d'exploiter l'influence du groupe sur le changement des comportements individuels, le versant idéologique de l'éducation s'est aussi instrumenté en développant différentes formes de *recherche-action*. Deux orientations ont émergé, l'une, plus fonctionnaliste, centrée sur l'expertise en solution de problème, dont un modèle type a été proposé par Checkland (1981) sous le nom de méthodologie des systèmes souples, l'autre, plus politique, visant typiquement le changement et se couvrant d'étiquettes transformatrices, émancipatrices, dénonciatrices, féministes, etc. L'un et l'autre de ces versants de la recherche-action sont essentiellement des recherches appliquées visant le changement de conduite des individus et des groupes et ne contribuent, comme toutes les recherches appliquées, au développement des connaissances que dans la mesure où elles comportent, généralement en après-coup, l'analyse des embûches, des résistances, des obstacles et des moyens de les contourner, et parfois des modélisations permettant de comprendre et d'expliquer les changements.

2.3.2 Praticien réflexif

La formation des enseignants, qui était jusqu'alors confinée dans les Écoles Normales (Écoles Magistrales en Suisse) et suivait une tradition liée aux institutions religieuses ou laïques (en France surtout depuis les lois Ferry de 1881-1882), devient, elle aussi, objet de recherches avec le présupposé qu'il ne s'agit plus de développer une personne dévouée à l'application des préceptes d'une des traditions pédagogiques, mais de former un praticien réflexif. La recherche sur la formation s'étend à celle de l'ensemble du personnel de l'éducation, enseignants, mais aussi conseillers pédagogiques, directeurs d'établissement et cadres des commissions scolaires jusqu'aux directeurs généraux. Deux orientations théoriques et méthodologiques s'y déploient. Une orientation phénoménologique s'intéresse aux sens attribués à la fonction et à la culture des professionnels en recourant aux entretiens individuels et de groupes associés à différents courants théoriques, comme l'herméneutique phénoménologique (entretien d'explicitation), l'induction analytique, la théorisation ancrée et l'interactionnisme. Un courant cognitiviste s'intéresse plus au raisonnement (expert versus novice ou débutant), à l'élaboration cognitive de la pratique, et recourt à la rétrospection vidéoscopique de la pratique, aux entretiens cliniques, aux autoconfrontations avec des analyses cliniques, structurales ou conceptuelles.

2.3.3 Analyse du travail

S'intéressant plutôt à la formation continue dans une perspective de professionnalisation et de développement de l'activité professionnelle, une orientation particulière se distingue en considérant l'activité des professionnels comme un travail situé dans un contexte de travail interactif. Selon ce point de vue, le travail de l'un (l'enseignant, le directeur, etc.) est de faire travailler l'autre (l'étudiant, l'enseignant), chacun se conditionnant l'un l'autre : les modalités et les conditions du travail des uns dépendent des conditions et des modalités du travail des autres et réciproquement. Trois courants semblent se partager cette perspective, la didactique professionnelle (formation continue dans et par le travail), l'ergonomie comme analyse du travail (capacitation des individus et des organisations et santé du travail) et l'ergonomie comme analyse clinique du travail (adaptation, développement, santé au travail). Ils privilégient des méthodes comme les observations et les entretiens dans et sur l'activité (Delgoulet et Vidal-Gomel, 2013), l'instruction au sosie, les vidéos suivies d'autoconfrontations croisées avec des analyses cliniques (Clot, 2000) et des analyses structurales comme l'analyse hexadique (Theureau, 2006).

2.3.4 Conséquences du post-modernisme sur la recherche en éducation

Ces nouvelles orientations qui marquent la recherche en éducation dans le dernier quart du XX^e siècle aboutissent à trois conséquences importantes qui soulèvent des interrogations. En effet, l'objet de la recherche s'est élargi et est passé de la relation maître-élève, qui devient mineure, quasi marginale dans certains départements et facultés, à l'ensemble de l'institution scolaire et des situations qui peuvent comporter des éléments d'éducation, de formation, de développement ou de perfectionnement². De plus,

² On abandonne le mot « pédagogie », qui passera dans le langage des politiciens pour cacher parfois le duo propagande et (dés)information.

les méthodes se sont ouvertes aux perspectives théoriques et aux méthodes des disciplines dites ressources, comme la sociologie, l'ethnographie, la psychologie, etc. Cela étant, certains commencent à se demander si la discipline « éducation » existe encore? En effet, de nombreux travaux réalisés dans des départements et des facultés d'éducation sous le label des « sciences de l'éducation » peuvent apparaître comme étant des travaux de psychologie, de sociologie, d'ethnographie ou de philosophie appliquées à l'éducation.

Ensuite, avec l'ouverture à une variété de cadres théoriques, les philosophies, les idéologies, les éthiques et les conceptions de la recherche sont relativisées : les perspectives individuelles deviennent des absolus, chacun construit son école de pensée, son épistémologie et devient son propre juge avec le rejet du tiers témoin, tout arbitrage externe devenant un arbitraire. Une question se pose alors : n'assiste-t-on pas dans la recherche en éducation au retour du religieux sous une forme laïcisée? Cela ne se marque-t-il pas d'autant plus que des résultats de ces recherches sont appelés à servir de propagande à différents courants éducatifs qui adoptent parfois des positions sectaires. Ne voit-on pas des responsables ministériels ou politiques recourir à des chercheurs pour imposer, à partir d'une sélection biaisée de résultats de recherche, des programmes de recherche, des approches pédagogiques ou des réformes qui correspondent à leurs opinions, à leurs croyances et à leurs dogmes?

Enfin se pose la question de la différence entre la fonction du chercheur et la fonction du consultant expert comme celle entre la production de connaissances et la production de matériel ou de services. Dans quelle mesure y a-t-il une différence entre un sondage, rigoureusement mené, et certaines grandes études décrivant l'état de la situation, par exemple, des enseignants ou des systèmes d'éducation? Ces dernières produisent-elles des connaissances ou seulement une description factuelle temporellement et spatialement limitée? Génèrent-elles des connaissances ou seulement des données, intéressantes à un moment et un lieu historique, mais seulement des données? Dans quelle mesure les diverses formes de recherche appliquée (recherche-action, recherche de développement comme l'ingénierie didactique ou recherche évaluative) sont-elles « universitaires »? Ne sont-elles pas des activités d'application de connaissances déjà acquises, sans apport nouveau, réalisées par des maisons d'édition et des entreprises d'intervention sociale? Pour que les recherches appliquées puissent être reconnues comme apportant des connaissances scientifiques, ne devraient-elles pas comporter, au-delà de la fabrication ou de l'intervention, un questionnement sur les résistances ou les difficultés rencontrées dans l'application des connaissances acquises qui conduise à modifier, corriger, ou parfois à corroborer les connaissances sur lesquelles elles se sont appuyées? Au-delà de la production d'un bien ou d'un service, ne faudrait-il pas que la recherche appliquée réalisée dans un cadre universitaire soit menée comme une mise à l'épreuve de la validité sur le terrain, opérationnelle plutôt qu'expérimentale, des théories utilisées pour réaliser ces biens et services en considérant ces théories comme des hypothèses scientifiques, valides jusqu'à preuve du contraire, et non pas comme des dogmes, des savoirs immuables?

2.4 Troisième bifurcation : mise en question éthique du relativisme méthodologique

Autour du passage du XX^e au XXI^e siècle, de nouvelles exigences ont été imposées aux disciplines du domaine de la santé : fonder les pratiques professionnelles sur des données probantes³, c'est-à-dire sur les résultats robustes issus de recherches multiples confrontées entre elles dans des méta-recherches. Avec une nuance qui doit être maintenue : les données probantes ne sont pas des vérités absolues, elles restent des hypothèses, les plus fiables à un moment particulier et dans un contexte donné, et dont l'interprétation est relative, conditionnelle et conjecturale. Plusieurs considèrent que cette exigence éthique imposée aux professionnels de la santé est tout aussi applicable aux professionnels de l'éducation, les fautes professionnelles de ces derniers étant tout aussi dommageables aux personnes car elles peuvent avoir un impact à long terme même si elles sont immédiatement moins visibles.

Une autre exigence éthique se manifeste, sans doute plus spécifiquement, dans les des pays qui furent colonisés par les Européens : la justice cognitive ou la décolonisation de la pensée et de la recherche. Cette exigence origine du constat selon lequel les travaux menés par des chercheurs africains, mais aussi asiatiques ou des peuples autochtones souhaitant produire des travaux visant à développer des savoirs répondant à leurs priorités, à leurs valeurs, à leurs langues et pertinents à leurs milieux de vie, sont confrontés à des exigences de la rationalité typique de la pensée scientifique, de la modernité, développée en Europe et aux États-Unis à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. À l'heure actuelle (Piron, Regulus et Dibounje Mediba, 2016, p. 7), cette norme « disqualifie d'emblée les thèmes de recherche locaux ou exprimant un intérêt pour des enjeux locaux, car ils seraient trop “engagés” ou pas assez généralisables ». Cette norme se bute aussi à l'exigence, pour la promotion de la carrière, de la publication dans des revues savantes, souvent payantes, en anglais, aux jargons, à la participation à de grands congrès internationaux, alors que le public qui devrait pouvoir accéder aux résultats de ces recherches et qui paie les chercheurs par ses taxes et impôts ne maîtrise, pour la plupart, ni le jargon disciplinaire, ni l'anglais, et n'a pas accès à leurs lieux et moyens de diffusion. D'où la perception d'une injustice cognitive et d'une colonisation des modes de pensée des peuples autochtones par le modèle euroaméricain. L'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL, 2014) et l'Association des femmes autochtones du Québec (FAQ, 2012) tentent de remédier à cette situation en réclamant le respect de leurs protocoles de recherche qui visent explicitement une décolonisation critique de la pensée et de la recherche. Le même constat est partagé par plusieurs professionnels de l'éducation, enseignants ou directeurs d'école, ainsi que par des praticiens qui retournent aux études et qui constatent que les écrits, les théories, les langages

³ Il s'agit bien de données probantes et non pas de résultats probants. D'une part, la grande majorité des travaux évoqués relève, méthodologiquement parlant, de la recherche évaluative, même si elle utilise parfois des plans de recherche quasi expérimentaux. D'autre part, même quand la recherche est du type « mise à l'épreuve » d'hypothèses (recherche vérificative – perspective de la preuve) ou du type élaboration d'hypothèses (recherche exploratoire – perspective de découverte), les résultats qui dérivent d'analyses et de traitements des données ne valent que dans la mesure où les données recueillies ont un minimum de fidélité, de validité et d'objectivité. C'est sur la base de la qualité des données que l'interprétation des résultats peut avoir une valeur scientifique et attester d'une mise à l'épreuve ou de la mise à jour d'une relation nouvelle. Ce sont bien les données qui sont probantes et non pas les résultats dont l'interprétation est toujours fragile, car résultant d'un saut logique, d'une inférence intuitive ou abductive.

psychologiques, sociologiques ou philosophiques sont plus appréciés que les écrits des pédagogues, fussent-ils des auteurs qualifiés de grands pédagogues (Van der Maren, 1989).

Deux questions en découlent :

- Quelles méthodes de recherche en éducation peuvent produire des données probantes?
- Quelles formes de recherches (contextes, méthodes, communications) peuvent répondre à l'injustice cognitive, parler aux praticiens et inspirer leurs pratiques?

S'inspirant d'un symposium interne de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), on peut poser que la réalisation de recherches capables de fournir une réponse aux deux questions précédentes exigerait le respect de neuf conditions :

1. Des recherches arrimées aux situations critiques vécues et formulées par les praticiens;
2. Des perspectives (enjeux) critiques (infirmations, objections, alternatives) plutôt que promotionnelles;
3. Des plans d'expérience communs avec des objets de recherche communs à plusieurs chercheurs permettant l'échange et la confrontation des données en équipe;
4. Des dispositifs de recherche semblables (homomorphes) aux dispositifs de la pratique ou en harmonie;
5. Des démarches documentées, standardisées;
6. Des données cumulatives, transférables;
7. Des données multiples, objectives et subjectives (mesures, observations, paroles, etc.);
8. Des analyses portant sur la confrontation des diverses données (hypothèse : la compréhension de la dynamique du réel est dans l'analyse des écarts entre types de données);
9. Une communication des résultats (conclusions, interprétations) sous forme de présentation ⁴ (scénarisation, récit exemplaire⁵, narration de schèmes d'action), comportant un éventail d'hypothèses adaptables aux contextes particuliers.

Cette perspective de recherche apparaît à plusieurs comme la menace d'une condamnation pour une partie importante des travaux de recherche qui se font actuellement, en particulier dans la mouvance qualitative. Cela impose de revenir à des distinctions fondamentales que le milieu de la recherche en éducation (et celui d'autres disciplines des sciences sociales) doit reprendre s'il veut accomplir des travaux selon les meilleurs standards et les faire reconnaître dans le milieu académique.

⁴ Van der Maren (2014, p.28) distingue la présentation de la représentation. On peut y voir un parallélisme avec la distinction faite par Ladrière (1968) entre la représentation théâtrale et la représentation diplomatique, comme entre le récit et le concept.

⁵ Voir par exemple Desgagné (2005).

La réponse est plus subtile que la dichotomie méthodologique proposée par Dilthey (1910) entre les sciences de la nature (le mécanique et l'organique, que l'on peut expliquer) et les sciences humaines (l'humano-historique que l'on ne pourrait que comprendre). D'une part, il est aussi possible d'expliquer une grande partie des comportements humains à partir du moment où la recherche porte sur les activités produites, qui peuvent aussi être des paroles, des écrits, des œuvres d'art, et non pas sur ce qui ne serait qu'intention spéculée et non réalisée. D'autre part, si à première vue, ce sont surtout les recherches dites quantitatives qui pourraient fournir des données probantes parce qu'elles construisent des données homogènes à partir de dispositifs standardisés ne réclamant pas de codification *a posteriori*, certaines procédures appliquées à des données qualitatives, produites à partir de dispositifs adaptatifs peuvent aussi, grâce à des codifications structurées, produire des données probantes (Figure 1).

Par ailleurs, si les travaux menés avec des données qualitatives produites à partir de dispositifs adaptatifs et utilisant des procédures d'analyse inductive ou abductive non structurée ne peuvent pas produire des données probantes et peuvent ne pas être reconnus comme recherches scientifiques, ils fournissent des récits exemplaires très pertinents et utiles pour la formation et le perfectionnement des praticiens⁶. En effet, ces travaux offrent des pistes de réflexion sur les aspects plus philosophiques, éthiques et culturels dans lesquels s'inscrivent les pratiques et ils mettent en relief la prudence, les ruses et la jurisprudence avec lesquelles les praticiens gèrent les situations critiques et délicates. C'est pourquoi, tout qualitatifs qu'ils soient, ces travaux ont aussi leur place dans l'éventail des recherches qui peuvent et doivent se réaliser dans les institutions de formation des enseignants qui ont aussi une mission de recherche, qu'elles soient appelées Hautes Écoles ou départements universitaires.

Lorsqu'on se pose la question de la formation des chercheurs en éducation pour le XXI^e siècle, on constate, à l'heure actuelle, que la formation est éclatée d'une institution à l'autre et d'un pays à l'autre de la francophonie. Il est évident que toutes les institutions d'enseignement supérieur en éducation ayant la double mission de la formation du personnel et de la recherche (Hautes Écoles et départements universitaires) ne peuvent couvrir l'ensemble des domaines de recherche. De plus, selon les modalités de recrutement des professeurs-chercheurs, leur formation et leurs affiliations théoriques (éducation pour les uns, disciplines ressources pour les autres), il est clair que, sauf dans le cas de ceux qui ont eu une formation pluridisciplinaire et qui ont pris comme objet d'étude les méthodologies de recherche, la plupart ne maîtrisent pas, et donc ne peuvent pas transmettre, l'ensemble des méthodologies qui seraient nécessaires pour répondre aux exigences probables de recherches produisant des données probantes susceptibles, en outre, d'intéresser suffisamment les praticiens pour qu'elles inspirent et fondent leurs pratiques.

⁶ Voir Desgagné (2005). Cette recherche montre qu'il est possible de construire une recherche utilisant des données qualitatives et de produire, par une analyse structurée, des données qui, bien que contextualisées, peuvent être contestées et ainsi contribuer à construire des savoirs.

Quasi quantitatif	Quasi qualitatif		Qualitatif
Dispositif standardisé identique en toutes conditions	Dispositif adaptatif ajusté aux différentes situations particulières		
Données homogènes	Données hétérogènes		
Données dont l'étalon est antérieur à l'observation	Données étalonnées <i>a posteriori</i>	Données non étalonnées (vidéos, observations, instructions sosie, entretiens d'explication, autoconfrontations, archives, etc.)	
Repérage d'indicateurs nominaux ou ordonnés pour les variables conceptuelles	Codification analytique Identification de catégories, de concepts	Réduction analogique, émergence de concepts, de scénarios, d'images et de récits	
Analyses quasi paramétriques et non paramétriques	Classification, regroupement	Typification, structuration, typologisation de schèmes d'action	Élaboration herméneutique
Hypothèses conceptuelles		Hypothèses de schèmes d'action	Récits, narrations, interprétations
Contestables, provisoires, relatives, conditionnelles, conjecturales Possibilité de données probantes			Subjectif local Non contestable

Figure 1 - Voies quantitatives et qualitatives de la recherche en éducation⁷

En conséquence, ne faudrait-il pas identifier les différentes formes de recherche, leur apport spécifique à l'éducation et faire de la méthodologie une spécialité? À cette fin, la nécessité épistémologique autant que politique de clarifier le statut des grands courants de recherche permettrait de baliser les exigences qui peuvent leur être appliquées et, dès lors, les connaissances et les habiletés nécessaires pour les mettre en œuvre autant que pour les évaluer. Toutes les formes de recherches n'exigent pas le même bagage, comme le tableau ci-dessous le suggère. Il en résulte que selon les institutions et les programmes, plusieurs impétrants maîtrisent très bien les cadres théoriques et les techniques du type de recherche qu'ils ont effectué, mais ne peuvent pas évaluer les travaux menés dans d'autres perspectives, sinon à partir de ce qu'ils ont réalisé, ce qui n'est pas souvent adéquat, ou à partir d'une caricature

⁷ Figure reprise de l'atelier du colloque de l'ARQ (2016) donné à partir de Van der Maren, (2016b, Appendice A, p. 279).

générale de ce que peut être une recherche, ce qui en limite la pertinence. Dès lors, étant donné la diversité actuelle des perspectives, des méthodes et des techniques de recherche, ne faudrait-il pas envisager que la méthodologie des recherches en éducation doive être considérée comme une spécialité, fasse l'objet de recherche et voie son enseignement réservé aux professeurs qui ont acquis cette spécialisation?

	PENSÉE						
Dualisme	PAROLE (Esprit)			vs	ACTION (Corps)		
Savoirs selon Aristote	THÉORIQUE (épistémè)		TECHNOLOGIQUE (technè)		PRATIQUE (phronésis)		
Types de recherche	Nomothétique	Katanoétique	Ingénierie humaine	Ingénierie matérielle	Artisanat matériel	Intervention relationnelle	Arts – productions
Finalités des recherches	Expliquer : les relations causales	Comprendre : le sens, la structure, l'histoire	Application de théories à la régulation	Application de théories à la production	Savoirs outils, astuces et habiletés pour la fabrication	Compétence et jurisprudence pour la gestion de l'interaction	Inspiration et performance vers la création
Protocoles favorisés	Expérimentation	Quasi-expérimentation	Évaluation – application – R et D Processus produit		Observation clinique de situations critiques Démonstrations – exemplaire – essais – erreurs		
Données les plus utilisées	Données quantitatives	Données qualitatives	Données quantitatives et qualitatives		Données qualitatives		
Références attendues	Cognitivisme sociopsychologique	Herméneutique phénoméno-interactionniste	Technologie et systèmes humains (systèmes souples)	Technologie et systèmes objet (systèmes durs)	Culture du métier et savoir d'action – fabrication	Éthique de la profession et savoirs professionnels	Esthétique iconoscénique

Figure 2 - Déclinaisons des recherches de savoirs théoriques, technologiques et pratiques⁸

⁸ Figure reprise de Van der Maren (2016b, Appendice B, p. 280).

Pour répondre aux questions soulevées à la suite de la deuxième bifurcation, ne faut-il pas accepter d'identifier les caractéristiques essentielles des productions intellectuelles de 3^e cycle? Ce ne sont pas des dogmes, mais des énoncés hypothétiques.

Toute recherche issue d'une formation de 3^e cycle, qu'elle soit fondamentale ou appliquée, à visées scientifiques ou herméneutiques, ne devrait-elle pas témoigner au moins de quelques caractéristiques typiques d'un travail intellectuel universitaire (Van der Maren, 2014)? En plus des qualités d'écriture indispensables à leur publication (« rendre public »), le produit final des recherches devrait être présenté comme étant essentiellement des hypothèses scientifiques et non pas des dogmes. Ce caractère hypothétique de l'interprétation des résultats se marque par quatre attributs : l'interprétation est une hypothèse provisoire, relative, conditionnelle et conjecturale. Ainsi, même les récits exemplaires, comme ceux proposés par Desgagné (2005), sont inscrits dans un temps et un lieu déterminé, ils sont relatifs aux cadres théoriques à partir duquel ils ont été construits, ils sont conditionnels aux outils de sa collecte et des analyses et ils restent des paris, des conjectures, car élaborés à partir d'un échantillon raisonnable de l'ensemble de ce qui aurait dû être recueilli pour obtenir une certitude. Cela étant, ils constituent quand même des connaissances fondées applicables dans une grande majorité de situations pédagogiques, d'autant plus qu'à chaque problème ils proposent une variété de solutions possibles. Des synthèses rigoureuses et évolutives de ces résultats devraient pouvoir être réalisées et diffusées en un lieu de référence fiable.

De plus, les recherches dont la prétention est de produire des données probantes, scientifiques, doivent aussi être présentées de telle manière qu'elles puissent être contestées. On doit savoir quand, où et comment leurs données ont été constituées et interprétées afin de pouvoir essayer de les reproduire, de vérifier jusqu'où elles sont robustes et d'en identifier les limites d'application qui suggèrent de poursuivre les recherches.

Enfin, et parallèlement au caractère hypothétique des énoncés, les docteurs en éducation, en tant que chercheurs et non pas en tant qu'enseignants (ce n'est pas le même métier, même si les institutions les font passer de l'un à l'autre), évitent d'afficher les traits d'un prédicateur avec sa vérité ou d'un vendeur avec son produit. En tant que chercheur, son attitude conjugue l'humilité, le doute tant à l'égard de ce que l'on a soi-même trouvé qu'à l'égard de la production des autres, l'ouverture au débat, la prise en compte des objections et l'écoute des propositions de remplacement. Contrairement à ce qui s'observe dans certains milieux de recherche médicale ou pharmaceutique, il évite aussi de présenter comme une recherche aboutie ce qui n'est qu'un projet de recherche ou une recherche préalable (un projet pilote) peut-être prometteuse, mais qui n'est qu'un espoir de résultats.

3. Évolution de la formation par la recherche, à la recherche, au métier de chercheur

Lorsque l'on pense à la formation des candidats chercheurs, les doctorants, peut-être faut-il aussi se souvenir d'où vient cette nécessité, rarement interrogée, de la recherche dans les programmes d'études supérieures. Cela d'autant plus que le contexte

universitaire n'est plus le même qu'au début du XX^e siècle. En outre, ce retour vers les origines de la recherche dans les facultés et départements d'éducation, à peine vieille d'un siècle en Europe et aux États-Unis et d'un demi-siècle au Québec, force à différencier les fonctions que la recherche a occupées et occupe dans les programmes d'études supérieures.

3.1 Avant et après le milieu du XX^e siècle

Il faut se rappeler que, même dans les disciplines scientifiques comme la physique, le nombre d'étudiants aux études supérieures était relativement minime jusqu'aux années 1950. En outre, les études, surtout supérieures, n'ont jamais été gratuites (sauf pour les religieux) et le professorat était aussi réservé à des personnes issues de milieux aisés qui pouvaient entretenir, du moins en partie, leur laboratoire avec leurs deniers ou de ceux de leur famille. L'apprentissage, dans ce cas la transmission, des savoirs méthodologiques se réalisait essentiellement par le copiage et l'exécution guidée et supervisée des tâches techniques du laboratoire (compagnonnage et apprentissage vicariant), ainsi que par une participation socialisante en accompagnant le patron, aux réunions scientifiques, colloques, et congrès. Il s'agissait donc d'un apprentissage de la recherche par la recherche dans un environnement contrôlé par le professeur « patron », directeur du laboratoire. Le sujet d'étude du candidat était fortement encadré et réalisé sous le contrôle du senior qui maîtrisait les méthodes et les techniques de recherche reconnues par ses pairs.

La situation s'est modifiée après la Seconde Guerre mondiale avec la démocratisation des études. D'une part, le nombre d'étudiants augmentant par rapport au nombre de professeurs, la pression morale des seniors comme « patron » a perdu une partie de son impact. D'autre part, les fondateurs des facultés partant à la retraite, il fallut engager plus de professeurs qu'auparavant et, parallèlement à l'essor de la pensée postmoderne, une partie de ces nouveaux engagés furent recrutés dans des disciplines ressources.

Il en résulta que tous les étudiants ne purent plus recevoir un encadrement aussi serré qu'avant, que plusieurs étudiants entreprirent des mémoires de 2^e cycle en dehors du programme de recherche de leur directeur et que le mode de transmission dut évoluer. Aussi, alors que la formation se faisait auparavant par compagnonnage et apprentissage vicariant, le nombre d'étudiants justifiait, d'un point de vue économique, la création de cours et de séminaires portant sur les méthodes de recherche. Assez rapidement, cette formation méthodologique ne fut plus restreinte à l'enseignement des statistiques (descriptives, inférentielles factorielles, multivariées) et aborda les questions posées par les plans expérimentaux et quasi expérimentaux et par la construction des instruments de collecte des données, puis, dans un second temps, par les recherches appliquées (évaluatives, action, développement) et l'analyse des données qualitatives. Parallèlement à l'augmentation des étudiants, la réduction de la pression sociale des professeurs pour transmettre les modèles de recherche et, en conséquence, l'apparition de déviance (pseudo-originalité), a justifié la nécessité de codifier les règles méthodologiques qui se concrétisèrent dans la rédaction et la publication de manuels de méthodologie de la recherche. Il faut aussi noter qu'une majorité des manuels auxquels les professeurs ont fait et font référence sont écrits par des spécialistes œuvrant dans d'autres disciplines, ressources, dit-on, à l'éducation, comme si l'éducation était de moins en moins une discipline spécifique.

3.2 Questions actuelles posées par la formation

Chose curieuse à noter, la modification du contexte des études universitaires (démocratisation des études, augmentation du nombre d'étudiants et du corps professoral qui se laïcise, ouverture aux disciplines ressources) n'a pas conduit les autorités universitaires à s'interroger sur la fonction de la recherche dans les études supérieures et sur les modalités de formation à la recherche; on poursuit à peu près la tradition d'avant la Deuxième Guerre. L'alternative que les institutions ont cependant envisagée sous la pression des milieux professionnels et de certains étudiants a consisté à créer des programmes professionnels de 2^e cycle où la formation à la recherche est réduite le plus souvent à la lecture critique des recherches couvrant le domaine. Mais, le prestige des maîtrises de recherche et la quête par les professeurs d'assistants et de doctorants (les crédits de 3^e cycle étant généralement mieux financés par les ministères) tendent à maintenir un recrutement important dans les maîtrises de recherche sans que le rôle de la recherche y soit mis en cause. Ce sont-là des questions qui restent d'actualité. La section suivante aborde la formation par la recherche puis la formation à la recherche.

3.2.1 Formation par la recherche

Au départ, l'idée sous-jacente à la place de la recherche dans la formation aux cycles supérieurs poursuit le principal objectif que s'étaient donné les promoteurs de la recherche scientifique en éducation : fonder les pratiques éducatives sur une connaissance scientifique de l'apprentissage chez les élèves et sur une évaluation scientifique des dispositifs d'éducation. Pour que les étudiants puissent apprécier la recherche, la comprendre et adopter les résultats comme base de leurs futures pratiques, il a semblé que la meilleure méthode était de leur faire pratiquer une recherche encadrée. Il s'agissait donc d'apprendre ce qu'est la recherche par un essai de réalisation : en faire une pour découvrir son déroulement, ses contraintes, ses difficultés, ses limites; pour comprendre ses exigences méthodologiques : comment elle devrait se faire; pour pouvoir mieux analyser, interpréter, critiquer, en tirer des conclusions. Dans cette perspective, la modalité la plus efficace reste de refaire une recherche antérieure, publiée, qui sert à la fois de modèle à reconstruire et à vérifier (la réplication étant aussi une base de validation) et de cobaye pour se faire la main (en voir les difficultés) et les dents (découvrir ses faiblesses et la critiquer).

Mais comme signalé précédemment, tant le nombre élevé d'étudiants à encadrer qu'une mentalité postmoderne conduisirent à justifier des deux côtés, étudiants et professeurs, le fait que de nombreux étudiants ne réalisent plus leur mémoire dans le cadre du programme de recherche du professeur, ne se contentent plus d'apprendre à faire en refaisant, et se laissent mutuellement une relative liberté dans la réalisation et l'encadrement du mémoire. Dans ce cas, comment l'objectif qui est visé peut-il être atteint? Les étudiants peuvent-ils apprendre ce qu'est la recherche en réalisant ce qui peut s'apparenter à une caricature de recherche?

Si l'on ajoute à cette situation l'ouverture du champ de l'éducation à une variété d'objets de recherche, de disciplines et de méthodologies, comment pouvoir organiser un encadrement sérieux qui exige des contrôles, des corrections, des reprises et pouvoir évaluer le produit réalisé? Cela d'autant plus que, dans plusieurs départements et facultés, l'enseignement des méthodes de

recherche n'est pas réservé à un ou à des spécialistes qui ont fait de la méthodologie de recherche l'objet même de leurs recherches. Ceux qui sont chargés de l'enseignement des méthodes sans les maîtriser pour bien en faire l'exposé, la démonstration et la critique, recourent alors à des conférenciers qui viennent présenter chacun leurs méthodologies favorites. Dès lors, cette formation est à risque de devenir une série de spectacles, chacun présentant au mieux sa méthode en escamotant généralement ses limites. Une formation de type patchwork produite par des acteurs aux obédiences diverses peut-elle favoriser la transmission d'un esprit, d'une éthique, d'une culture de la recherche et, ultimement, former adéquatement la relève des chercheurs en éducation? De plus, l'ouverture à une variété d'objets de recherche et de méthodologie rend difficile l'encadrement de travaux diversifiés et, surtout, leur évaluation : à quelle norme, attente, comparer ce qui est produit? La solution qui semble se généraliser pour contourner cette difficulté consiste à réduire l'encadrement à une forme générale et canonique d'écriture du mémoire ou de la thèse, quel que soit le type de la recherche effectivement réalisée (Van der Maren, 2012). L'adhésion à un plan, à un jargon et à une forme d'écriture standard peut-elle être le critère principal de la qualité d'une recherche et de la formation à la recherche?

Étant donné la place importante de la formation à la recherche pendant les études de 2^e cycle et de son rôle préalable à la formation des chercheurs au 3^e cycle, la situation actuelle peut être inquiétante.

3.2.2 Formation à la recherche

Que la formation à la recherche se réalise principalement au 2^e ou au 3^e cycles, il peut être surprenant de voir le peu de place que prend l'enseignement des méthodes et des outils de recherche contemporains lorsqu'il s'agit de faire plus que d'apprendre ce que peut être une recherche en la faisant. S'agissant de former des chercheurs qui devront réaliser sous supervision (2^e cycle) ou de manière autonome et experte (3^e cycle) un projet de recherche, il semble que, spécialement en éducation, l'enseignement des méthodes et des outils de recherche soit minimisé au profit des enseignements disciplinaires. Or, si on se réfère au contexte québécois, l'enseignement disciplinaire aura déjà fait l'objet de quelques 90 à 120 crédits au premier cycle. Pourquoi ne pas octroyer plus de place à l'enseignement des méthodes de recherche aux 2^e et 3^e cycles? Prenons le cas d'un programme de maîtrise de recherche en administration de l'éducation. Le mémoire compte pour 24 des 45 crédits du programme, mais la formation minimale obligatoire ne compte que 6 crédits minimum et 9 crédits maximum d'enseignement méthodologique : le cours général censé traiter de l'ensemble des méthodes de recherche et un des deux cours ou les deux cours consacrés soit aux méthodes quantitatives soit à l'analyse des données qualitatives. Le programme comporte aussi un séminaire de recherche de 3 crédits, mais il porte sur l'analyse de la démarche de chaque étudiant. C'est en quelque sorte un séminaire d'encadrement collectif de la démarche individuelle et non pas un séminaire d'analyse critique de recherches publiées. Il n'y a donc que 6 crédits au minimum et 9 crédits au maximum d'enseignement dédié aux méthodes et aux techniques de recherche sur les 21 crédits d'enseignement.

Dans le cas du doctorat dans la même discipline, l'enseignement comporte 6 crédits de séminaire de recherche, soit d'encadrement collectif du projet de thèse, et 6 crédits d'un séminaire commun traitant encore de questions disciplinaires relatives à l'ensemble des champs d'études du département. Aucun cours de méthodologie ni de critique de recherches publiées ne fait partie

du programme, les cours de méthodologie étant censés avoir été suivis au 2^e cycle. Ce qui veut dire qu'un docteur (Ph.D.) en administration de l'éducation n'aura suivi que 6 à 9 crédits de méthodologie de la recherche au cours de toute sa formation et que, s'il ne prend que 6 des 9 crédits proposés, il peut être complètement ignorant soit des méthodes quantitatives, soit des méthodes qualitatives! Le comble sera ensuite que, s'il est engagé comme professeur dans un département ou une faculté d'éducation, il est possible qu'un des cours qui lui sera d'abord confié pour « compléter » sa tâche sera l'enseignement du cours général des méthodes de recherche.

Un docteur de type Ph.D., dans une des spécialités des sciences de l'éducation, peut-il avoir reçu une formation suffisante en méthodologie et en instruments de recherche avec seulement 6 à 9 crédits? La formation à la critique des recherches peut-elle être seulement réalisée par l'encadrement collectif de la démarche de recherche de chaque étudiant? Ne devrait-elle pas comporter un ou deux séminaires d'analyse critique des recherches menées dans le domaine d'études, ces analyses critiques devant être menées tant du point de vue théorique⁹ auquel les auteurs adhèrent que d'un autre point de vue théorique? La vie scientifique comportant aussi la participation aux événements où la recherche est exposée et surtout critiquée, le programme ne devrait-il pas comporter aussi la participation active et critique, avec rapports discutés, à des symposiums et à des colloques en autant que certains directeurs de recherche poussent leurs étudiants à présenter des affiches ou des communications orales (ce qui est déjà bien)?

À la suite des demandes politiques de réinvestissement social des budgets alloués à la recherche, les organismes subventionnaires s'attendent – et parfois requièrent – à ce que les chercheurs prévoient un volet de transfert des connaissances et participent à de telles activités de transfert qui impliquent, au minimum, une collaboration bidirectionnelle entre les chercheurs universitaires, les décideurs et les praticiens (Boily, 2016, Gingras et Trudel, 2008). En conséquence, la formation à la recherche nécessite une formation au transfert des connaissances issues de la recherche pour lequel les universités manifestent un intérêt croissant (Gilles, Detroz et Tinnirello, 2006); les formations à la recherche en éducation y sont aussi confrontées (Marion, 2018). La plupart des enquêtes sur le sujet notent l'insuffisance de la formation au transfert. Elles soulignent également que la capacité au transfert des connaissances issues de la recherche exige des chercheurs, entre autres, de mobiliser leur expertise, leur formation, leur connaissance de la littérature et du contexte social, d'interpréter de façon prudente et nuancée les résultats des recherches dans leur domaine, ainsi que de collaborer avec les différents acteurs, dont ceux des milieux de pratique (Dagenais, Queuille et Ridde, 2013; Dagenais et Ridde, 2015; Ward, 2017). Les travaux menés par Dagenais et ses collègues (2013, 2015; Ridde et Dagenais, 2017) montrent cependant qu'au-delà de la recommandation générale d'une plus grande collaboration chercheurs-praticiens et d'une nécessaire reformulation des conclusions des recherches en termes de prescriptions d'action (Islam, 2014), des enquêtes qualitatives doivent encore être menées auprès tant des praticiens que des chercheurs pour mieux identifier les manières efficaces et efficientes de réaliser un transfert qui débouche réellement sur une prise en compte des conclusions des recherches dans les activités des acteurs de premières lignes. La réflexion épistémologique suggère en effet qu'au-delà des recommandations de collaboration et de

⁹ Ce que certains appellent erronément la « posture » épistémologique.

meilleures communications, dont Huberman (1982, 1983) faisait déjà état il y a quelques 35 ans, les exigences paradigmatiques auxquelles sont sensibles les chercheurs universitaires ne sont pas les mêmes que celles qui mobilisent les praticiens, tout comme celles des technologues et des artistes.

	QUESTIONS PARADIGMATIQUES AUX DISCIPLINES			
<i>Pôles</i>	ÉPISTÉMIQUES NOMOTHÉTIQUES (causalité) KATANDÉTIQUES (sens)	TECHNIQUES TECHNOLOGIQUES (production, intervention)	PRATIQUES (action, fabrication)	ARTISTIQUES
<i>Ontologique</i>	Épistémologie : Quelle est la réponse admissible aux questions du rapport des hypothèses à la réalité?	Fonctionnalité : Le procédé, le produit fonctionne-t-il de manière efficace (moindre coût, moindre erreur)?	Éthique : De quelles valeurs, de quelles responsabilités témoigner qui organisent et rendent légitime l'action?	Artistique : Quelles variations étonnantes et enchanteresses produire pour être (et rester) unique et admiré?
<i>Sémantique</i>	Théorétique : Quelles précision et cohérence et consistance doivent avoir entre eux les concepts pour que les discours soient admis comme théories?	Opérativité : Les instructions sont-elles claires, simples, faciles, précises et complètes pour assurer le succès de l'utilisation?	Esthétique : Quelles manières d'agir, quelles règles de l'art respecter pour que l'action soit reconnue comme professionnelle?	Iconoscénique : Quelle organisation, quel arrangement dynamique iconoscénique expriment le projet personnel artistique captivant l'audience?
<i>Technique</i>	Instrumentalisation : Quelles inscriptions (données, analyses, traitements) sont efficaces, permettent de fournir et de soutenir des hypothèses?	Cahier des charges et accessibilité : Les ressources et les moyens indispensables à la mise en œuvre sont-ils accessibles à un coût acceptable?	Pragmatique : Quels usages spécifiques des outils généraux et spécifiques du métier permettent l'efficacité et l'efficacité de l'action?	Performance : De quelles maîtrise et collaboration des savoirs techniques, matériels et humains faut-il disposer pour réaliser le projet artistique?
<i>Rhétorique</i>	Communication : Quelles formes de présentation doivent exprimer et soutenir les hypothèses (formules, tableaux, graphiques, illustrations par des extraits, par des vidéos)?	Publicité : Les arguments de la présentation rendent-ils le produit désirable et acceptable, adoptable?	Scénarisation : Quelles manières d'intervenir, de montrer l'action et d'en parler indiquent sa recevabilité et sa contribution à la respectabilité du métier?	Exposition : Quels lieux, moments et organisations des présentations mettre en place pour exhiber une production à la fois personnelle et culturelle (reconnue comme telle)?
<i>Crédit</i>	<i>Vraisemblance / Signifiante</i>	<i>Efficacité</i>	<i>Efficience</i>	<i>Étonnement enchanteur</i>
<i>Relativité</i>	<i>Les hypothèses possibles</i>	<i>Les différentes solutions</i>	<i>La variété des actions</i>	<i>Les scènes possibles</i>

Figure 3 - Questions épistémologiques aux grands univers disciplinaires (Van der Maren, 2016)

On peut observer un saut inductif, comme un fossé épistémologique entre les énoncés théoriques (chercheurs), les décisions administratives (gestionnaires), les prescriptions procédurales (mode d'emploi des outils et des interventions à l'intention des praticiens) et les actions exécutées dans la réalité par les praticiens. Si les gestionnaires décideurs peuvent assez facilement partager un vocabulaire commun et un intérêt rationaliste avec les chercheurs, il n'en est pas de même avec les praticiens dont l'intérêt est plus pragmatique et les visées plus holistiques (Van der Maren, 2014). Cet écart suggère que le passage des informations des uns aux autres nécessite à chaque étape (du chercheur au décideur et du décideur à l'acteur) une transposition plus profonde qu'une simple traduction : le passage d'un discours conceptuel à la construction d'un scénario, puis du scénario à la mise en scène des actes professionnels.

Enfin, à l'ère des technologies numériques, la formation des chercheurs doit les habiliter à maîtriser ces technologies pour la production notamment des différentes parties de leur thèse. Ils ont ainsi à apprendre à utiliser les technologies pour planifier et réaliser leurs travaux de recherche, ainsi que pour communiquer à l'oral et à l'écrit leurs résultats.

4. Vers un référentiel de formation des chercheurs francophones en éducation

L'ensemble des questions posées par l'histoire des conceptions de la recherche en éducation et des exigences qu'elle pose, ainsi que par la formation des chercheurs, conduisent à la nécessité de proposer un cadre général de formation des chercheurs comme producteurs de connaissances scientifiques : un référentiel des compétences dans le domaine de la recherche scientifique en éducation.

Le doctorat de 3^e cycle est plus qu'une formation à la recherche, elle est une formation au métier de chercheur. Sans l'écrire explicitement, le document sur « Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs » adopté par l'Association des doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ, 2015) propose un référentiel qui correspond à la définition des compétences professionnelles proposée par Van der Maren (2014), soit la capacité d'agir en s'appuyant sur des savoirs attestés tout en inscrivant l'action dans le paradigme de la profession. Van der Maren représente la compétence professionnelle sous la forme d'un cube où trois dimensions se combinent¹⁰, soit les savoirs (connaissances fondamentales, institutionnelles, scientifiques et techniques¹¹), le paradigme ou la culture de la profession avec ses quatre dimensions¹² et les habiletés ou savoir-faire. Appliquée à la profession de chercheur, cette conception semble correspondre en partie à la proposition de l'ADÉSAQ (p. 4) qui distingue les savoirs, les habiletés et les qualités typiques des attitudes attendues de tout scientifique (le doute, le scepticisme, l'ouverture au débat, l'écoute et la prise

¹⁰ Van der Maren (2014, voir p. 83, Figure 3.1. Les composantes de la compétence professionnelle : le cas des enseignants).

¹¹ Dans le cas du métier de chercheur, les connaissances fondamentales correspondent aux connaissances philosophiques, épistémologiques, historiques et sociologiques de la discipline ; les connaissances institutionnelles aux règles déontologiques, aux conventions collectives et autres règles des milieux employeurs ; les connaissances scientifiques aux connaissances attestées du domaine et les connaissances techniques aux méthodes et outils de la recherche du domaine.

¹² Les quatre dimensions du paradigme professionnel sont : l'éthique ou les valeurs et conceptions du rôle, l'esthétique ou les règles de l'art et les bonnes manières, la pragmatique ou les outils et leur utilisation spécifique et la rhétorique ou les manières de parler dans et du métier. Dans Van der Maren (2011, voir plus précisément p. 17-18).

en considération des alternatives, la polémique¹³). L'ADÉSAQ propose comme première compétence la définition générale du mémoire et de la thèse dans les règlements pédagogiques. Quant à sa 5^e compétence, soit le développement professionnel, il s'agit d'une attente à l'égard de tout professionnel et elle n'est donc pas spécifique au métier de chercheur.

Par conséquent, tenant compte du référentiel de l'ADESAQ tout en voulant préciser les compétences attendues des chercheurs francophones en éducation, et s'inspirant d'une analyse des activités plus ou moins séquentielles qui sont exigées dans la réalisation d'une recherche, les compétences (incluant les connaissances, les habiletés et les attitudes) du métier de chercheur en éducation proposées seraient les suivantes :

- Problématiser, soit la capacité observable de construire une analyse du problème de recherche avec toutes les composantes (contraintes, priorités, ressources disponibles et absentes, finalités) de la situation que vivent les acteurs où le problème se pose;
- Documenter (correspond à la compétence 2 de l'ADÉSAQ), soit la capacité de répertorier toutes les connaissances pertinentes permettant d'éclairer le problème, de faire la critique de ces connaissances et de construire une organisation synthétique et opératoire des connaissances (théories, concepts, résultats, interprétations) robustes issues de l'analyse critique;
- Planifier et instrumenter la démarche de recherche, soit la capacité de sélectionner dans l'éventail des méthodes et des outils de recherche (notamment les technologies numériques) celles et ceux qui sont les plus prometteurs de résultats robustes, d'identifier les savoirs techniques nécessaires ou de s'assurer de la collaboration de spécialistes qui les maîtrisent afin de pouvoir les mettre en œuvre et comprendre ce que ces méthodes et ces outils produisent;
- Opérationnaliser la démarche, soit la capacité à réaliser avec toute la rigueur possible la planification (méthodes et outils sélectionnés, collaborations exigées) proposée de la recherche et d'en tenir le journal (chronique des actions, des décisions et des événements lors de la réalisation) et d'en faire une autocritique;
- Interpréter les résultats et communiquer la recherche, soit la capacité à présenter (raconter) et à représenter (exposer, afficher) la recherche dans ses dimensions principales de sorte que l'auditeur-lecteur comprenne et puisse s'imaginer ce qui a été fait (pour éventuellement le reproduire et le contester le cas échéant) et ce qu'il peut honnêtement et sans risque de dérive inférer de la recherche pour les pratiques éducatives dans les situations où le problème a été posé;
- Transférer les connaissances issues de la recherche, soit la capacité à transformer l'interprétation des résultats de recherche dans un format approprié et à convenir avec les acteurs des pistes pour l'action.

¹³ Van der Maren (2014, p. 17).

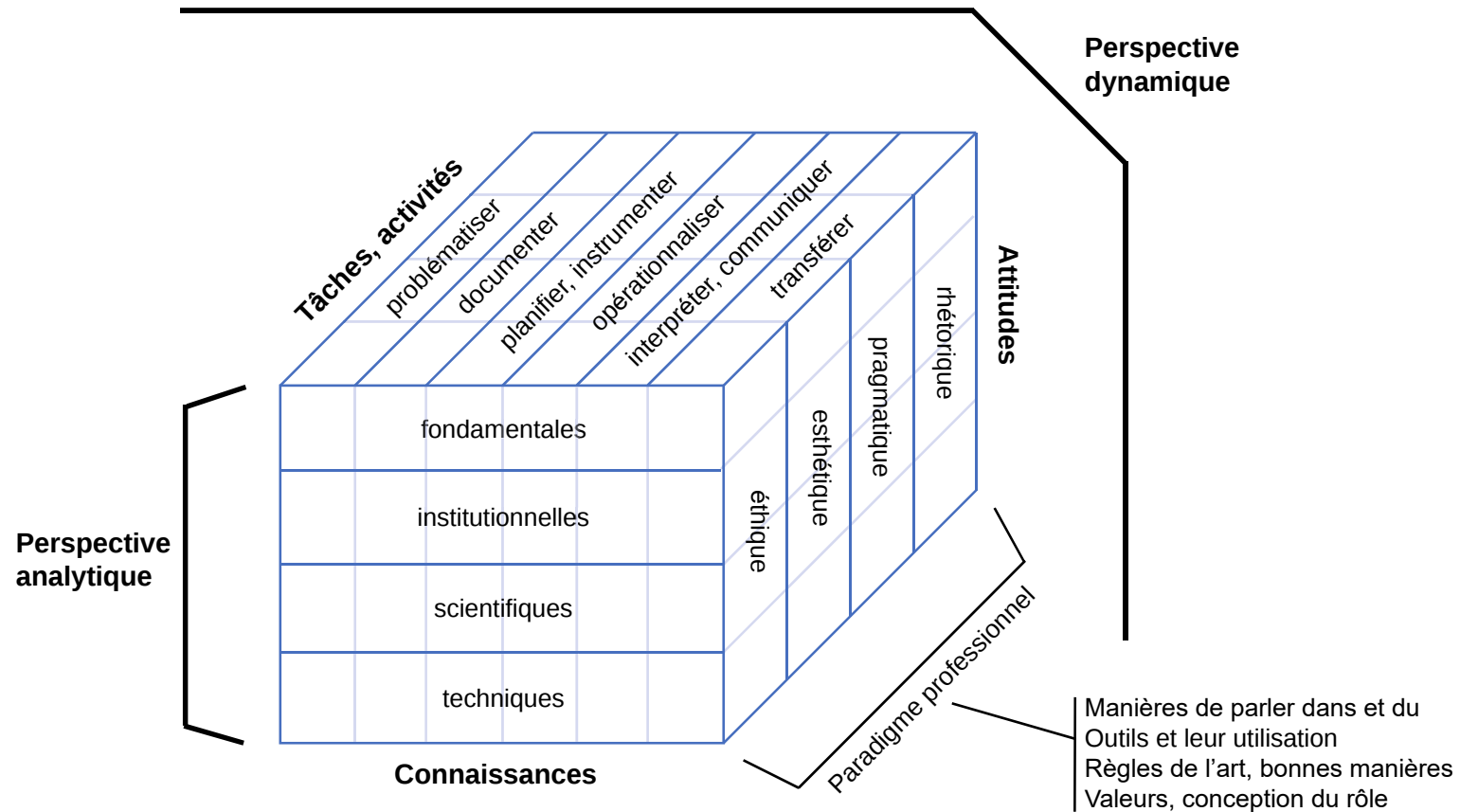


Figure 4 - Compétence professionnelle : la capacité d'agir en s'appuyant sur des connaissances et en pratiquant les attitudes du paradigme professionnel¹⁴

¹⁴ Figure adaptée de Van der Maren (2014, p. 83).

La conception de la compétence représentée à la figure 4, inspirée de Van der Maren (2014, p. 83) est issue des travaux de Delbos et Jorion (1984), Pitcher (1997), Schwint (2002) et Evans (2007). Selon cette conception, la compétence est définie comme les habiletés (savoir-faire) permettant d'exécuter une activité en mobilisant les connaissances (savoirs) qui permettent de s'ajuster au contexte de la tâche tout en respectant les attitudes (savoir-être) qui correspondent au paradigme (savoir-être avec) partagé par les membres de la profession.

Cette représentation conduit, plus loin, à proposer un référentiel de compétences intégrant les connaissances, les habiletés qui permettent de réaliser les tâches et les activités du métier et les attitudes qui correspondent à l'expression du paradigme professionnel. Pratiquement, il convient de délimiter quelles sont les composantes de chacune de ces compétences et selon quelles formes et stratégies d'enseignement elles pourront être transmises et apprises afin de pouvoir en attester le développement.

5. Pertinence d'un référentiel de compétences des chercheurs francophones en éducation

Le présent référentiel de compétences en éducation s'avère pertinent à plusieurs égards. La pertinence socio-économique, la pertinence socioprofessionnelle, la pertinence scientifique et académique, ainsi que la pertinence épistémologique et politique sont décrites ci-après.

5.1 Pertinence socio-économique

Une éducation avancée et largement répandue, élaborée à partir des résultats de recherches produites notamment par des chercheurs en éducation de haut niveau est essentielle au développement socio-économique de la société. La formation de chercheurs en éducation manifestant des compétences reconnues permet à nombre d'entre eux d'intervenir efficacement auprès d'organisations publiques et privées afin de soutenir le développement du plein potentiel des personnes à tous les âges de la vie, ainsi qu'à développer et à perfectionner les compétences techniques et professionnelles du personnel du milieu éducatif, ce qui permet la croissance et la compétitivité des organisations sociales et économiques.

5.2 Pertinence socioprofessionnelle

La reconnaissance du rôle social et de la place des chercheurs en éducation suppose que la formation leur permette d'acquérir les connaissances, de développer les habiletés et d'acquérir les attitudes reconnues institutionnellement et socialement comme typiques de cette profession. Ce qui suppose : 1) de délimiter une éthique gouvernant une pratique socialement responsable; 2) de préciser comment leur professionnalisme (ou professionnalité) s'appuie sur des connaissances spécifiques, homologuées et scientifiquement fondées; et 3) d'assurer leur professionnalisation par le développement continu de leur efficacité et de leur efficience.

5.3 Pertinence scientifique et académique

La formation de chercheurs par des institutions qui partagent un référentiel commun de compétences permet d'assurer à toutes les institutions d'enseignement et de recherche en éducation le recrutement plus fiable du personnel enseignant et scientifique qu'elles souhaitent engager. L'harmonisation des programmes de formation à la recherche visant des compétences communément

définies permet aux diplômés de bénéficier de formations de qualité ainsi que d'une mobilité d'emploi réelle sans pénalité et dans leur domaine de formation.

5.4 Pertinence épistémologique et politique

Au regard des disciplines ressources et des disciplines fondamentales, la manifestation par les chercheurs en éducation de compétences en recherche scientifique est indispensable pour assurer le statut de la discipline « éducation » sur les campus et, par ricochet, aux yeux notamment du public, des enseignants, des gestionnaires et des décideurs.

L'éducation joue un rôle majeur dans la formation de l'esprit critique des individus à tous les niveaux de leur formation. L'esprit critique développé chez tous les citoyens est essentiel au maintien des démocraties et à leur protection vis-à-vis des populismes qui peuvent conduire à des dictatures. Ce qui implique que l'éducation pour tous soit dispensée sur la base de données (résultats) probantes évitant le relativisme.

6. Orientations du référentiel

La finalité d'une proposition d'un référentiel de compétences des chercheurs en éducation est de fournir un cadre général de référence contribuant à la meilleure formation possible des chercheurs dans ce domaine. Il peut être considéré comme un outil répertoriant les compétences de base à développer dans le cadre de la formation au métier de chercheur. Il peut aussi servir de guide à la nécessaire interaction des dimensions qui doivent être opérationnalisées dans la réalisation des tâches de la démarche de recherche et dans l'utilisation adéquate des techniques et des outils. Enfin, il peut aussi servir de cadre d'évaluation lors de l'embauche de chercheurs pour des fonctions d'assistants ou d'enseignants dans les départements et les équipes de recherche.

7. Axes du référentiel

Le référentiel pour la formation des chercheurs en éducation a donc pour objectif de fournir un cadre pour l'élaboration et la validation des programmes de formation des « professionnels » de recherche en éducation, qu'ils aient un statut d'enseignants vacataires, de professeurs ou d'assistants de recherche. Il s'agit donc de la formation à un métier de chercheur.

En conséquence, il s'inspire du modèle de formation en trois axes de la compétence professionnelle présenté par Van der Maren (2014) pour le cas des enseignants en l'adaptant à ce que suggère l'analyse de l'activité des tâches de recherche. Le référentiel comporte dès lors trois axes : des connaissances et des savoirs invoqués pour fonder et instrumenter les pratiques, des habiletés qui concourent à la réalisation de la tâche et des attitudes qui témoignent du caractère « professionnel », c'est-à-dire le respect du paradigme de la profession. C'est l'intégration de ces trois axes qui concourt à la « professionnalité » du praticien (Aballéa, 1992), qu'il pratique un métier manuel (Schwindt, 2002) ou qu'il soit chercheur, enseignant ou cadre de l'éducation.

Cette structuration en trois axes suggère aussi des modalités pour les dispositifs de formation au métier de chercheur. L'exposé et sa discussion peuvent être favorisés pour l'axe des connaissances et des savoirs, des ateliers de démonstrations et des exercices sur des matériaux extraits de recherches réalisées seront sans doute plus pertinents pour la formation aux habiletés, alors

que l'analyse d'écrits, de présentations orales dans des congrès et d'entrevues dans les médias permet plus efficacement de témoigner du paradigme professionnel et de le transmettre. Un tel modèle suggère la possibilité d'une collaboration entre plusieurs types d'enseignants : par exemple, des « professeurs » pour les connaissances, des assistants pour les démonstrations et les exercices techniques, ainsi que des professionnels de recherche pour le témoignage du paradigme.

Rappelons qu'une compétence est plus que la somme de ses composantes ou de ses manifestations observables et que la liste ci-dessous n'est donc pas exhaustive. Il est entendu, par ailleurs, que la connaissance est contributive aux compétences dans la mesure où elles sont susceptibles d'être appliquées. Enfin, soulignons que les visées de la recherche auxquelles on fera référence ne sont pas exclusives.

7.1 Axe des connaissances contributives (<) à la compétence de recherche en éducation

7.1.1 Connaissances fondamentales

7.1.1.1 Épistémologie des sciences et des sciences humaines en particulier

Connaissances < Compétence	Composantes
Mobiliser la philosophie des sciences pour critiquer les résultats et les conclusions des recherches.	▪ Identifier les questions retenues parmi celles que pose la philosophie des sciences et des connaissances à toute recherche en sciences humaines et en éducation. ▪ Justifier la pertinence des questions de l'épistémologie retenue par rapport à la situation et au contexte à partir desquels le problème de recherche est posé.
Définir et justifier un cadre de référence épistémologique approprié à partir des courants de recherche.	▪ Identifier le rapport entre la recherche réalisée et les grands courants de recherche (processus-produit, cognitiviste, technologique, interactionniste subjectiviste, clinique) avec leurs champs d'application, leurs présupposés, leurs forces et leurs faiblesses. ▪ Élaborer le cadre de référence épistémologique (questions, exigences) approprié à la recherche réalisée.
Comparer la recherche réalisée avec les exigences épistémologiques appropriées et en délimiter les forces et les faiblesses.	▪ Identifier les éléments méthodologiques qui répondent aux exigences du cadre de référence épistémologique. ▪ Repérer les cohérences et les incohérences méthodologiques par rapport au cadre de référence épistémologique. ▪ Énoncer les apports et les limites de la recherche étant donné le cadre de référence épistémologique.

7.1.1.2 Histoire critique de la recherche en éducation¹⁵

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître la succession des conceptions et des courants de recherche avec leurs forces et leurs faiblesses afin de situer la contribution d'un projet dans l'évolution de la discipline.	▪ Identifier la succession et les cohabitations actuelles des conceptions de la recherche en éducation (avant la Première Guerre mondiale, entre-deux-guerres, deuxième moitié du XX^e siècle, fin du XX^e et début du XXI^e siècle), les questions posées, les modes de réponses apportées et les lacunes de chacune. ▪ Identifier le contexte sociohistorique du développement des grands modèles de recherche (processus-produit, cognitiviste, technologique, interactionniste subjectiviste et clinique) et des champs de recherche (didactique, psychopédagogie, orthopédagogie, administration, technologie, évaluation, formation professionnelle, formation des adultes, etc.) avec leurs présupposés, leurs forces et leurs faiblesses, ainsi que leur développement interne (méthodes et concepts). ▪ Situer l'insertion et la contribution du projet de recherche projeté ou réalisé dans la succession des conceptions de la recherche, des modèles de recherche et du développement interne de la discipline qu'il vise à développer.

7.1.1.3 Éthique de la recherche

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les fonctions, les responsabilités et les rôles des chercheurs dans une société démocratique. Connaître la notion de liberté académique et la fonction politique de la recherche comme pouvoir et devoir de contester les dogmes ainsi que d'interroger la pertinence d'opinions, de croyances et de savoirs établis. Connaître les règles de publication et de respect de la propriété intellectuelle.	▪ Identifier les finalités pédagogiques, épistémologiques, socioculturelles et technologiques auxquelles les recherches en éducation contribuent. ▪ Saisir la contribution des connaissances validées par la recherche et les données probantes dans l'arsenal argumentaire du débat démocratique et de son maintien. ▪ Assumer, et revendiquer au besoin, la liberté académique définie en tant que devoir et pouvoir de contester les discours et les pratiques des autorités religieuses, académiques et politiques sans avoir à craindre des représailles pour sa santé, sa carrière et sa liberté. ▪ Reconnaître la propriété intellectuelle des activités de recherche et des productions qui en résultent et respecter le droit des détenteurs de cette propriété intellectuelle. ▪ Faire reconnaître et protéger sa propriété intellectuelle, et ce, dès le début d'un projet. ▪ Assumer et protéger sa liberté et son droit de publication à l'égard des pouvoirs, des organisations et des industries qui subventionnent ou financent les recherches.

¹⁵ Depaepe (1999).

7.1.2 Connaissances institutionnelles

7.1.2.1 Déontologie de la recherche en éducation

Connaissances < Compétence	Composantes
Concilier le respect de l'être humain avec les valeurs positives d'un projet de recherche.	▪ Établir la valeur scientifique de la recherche afin de ne pas gaspiller les ressources et de ne pas mettre en difficulté et en danger les personnes participant à la recherche. ▪ Vérifier les bénéfices (valeur) de la recherche par rapport aux coûts matériels et psychologiques engendrés. ▪ Évaluer si les risques encourus par les participants sont moindres que les bénéfices apportés - anticipés par les résultats de la recherche.
Connaître les principes de la déontologie et les règles d'éthique de la recherche.	▪ Solliciter le consentement libre et éclairé des participants. ▪ Respecter la dignité et l'intégrité des participants. ▪ Traiter toute personne concernée par la recherche (chercheur, décideur, praticien, apprenant, participant, etc.) comme un interlocuteur valable. ▪ Respecter la vie privée et la confidentialité. ▪ Respecter les règles des conseils de recherche ou organismes de son pays (p. ex. au Québec, l'énoncé des trois conseils de recherches du Canada sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains¹⁶ et le protocole de recherche de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNLQ¹⁷).
Connaître les éléments indispensables du formulaire de consentement et le rédiger.	▪ Identifier les personnes responsables. ▪ Informer des objectifs de la recherche. ▪ Préciser les tâches attendues et les risques encourus. ▪ Informer des formes et des possibilités de consentement. ▪ Assurer l'anonymat ou la confidentialité. ▪ Informer de la possibilité de se retirer à tout moment de la recherche.

¹⁶ http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/10191/186009/EPTC_2014.pdf/9cb00cc3-eda0-4e2b-9c05-f2e2024ffa69

¹⁷ <http://www.cssspnql.com/docs/centre-de-documentation/protocole-de-recherche---synthese.pdf?sfvrsn=2>

7.1.2.2 Statuts légaux et syndicaux de la fonction de professeur-chercheur et des publications de recherche

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les statuts légaux et les exigences conventionnées dans les ententes patronales-syndicales en regard de la fonction de recherche et des publications pour les étapes de la carrière.	▪ Identifier les pièges des contrats avec les éditeurs quant au droit d'auteur. ▪ Identifier les avantages et les inconvénients du copyright et du copyleft. ▪ Privilégier les modes de diffusion en libre accès à la connaissance (voir la Déclaration de Berlin¹⁸). ▪ Établir le rôle de la recherche par rapport aux publications aux fins de promotion. ▪ Distinguer les conditions d'application de la propriété intellectuelle des chercheurs dans les universités, les industries, les institutions culturelles et les organismes gouvernementaux et paragouvernementaux. ▪ Selon les contextes et les encadrements légaux, rendre accessibles ou non les données, les résultats des recherches, les publications subséquentes.

7.1.2.3 Modes de reconnaissance institutionnelle (recherche d'emploi; dossiers de candidature, de nomination, de promotion)

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les contenus et les formes de présentation des curriculums vitæ, des portfolios, des dossiers.	▪ Identifier les éléments constitutifs essentiels (contenu) des documents de présentation en fonction du but (candidature, nomination, promotion) et du destinataire (ce qui doit s'y trouver). ▪ Appliquer les règles générales de constitution et de présentation des curriculums vitæ. ▪ Identifier les fonctions et les contenus des portfolios. ▪ Privilégier l'usage d'outils ouverts tels qu'ORCID¹⁹ qui permettent des connexions fiables entre les chercheurs, leurs contributions et leurs affiliations. ▪ Appliquer les principes de présentation des portfolios (forme des illustrations, légendes explicatives, commentaires).

¹⁸ <https://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration>

¹⁹ <https://orcid.org/node/8>

7.1.2.4 Modes de présentation et de communication avec les organismes subventionnaires et commanditaires

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les modalités pour la rédaction des dossiers de demande de subvention et de commandite.	▪ Respecter les normes de présentation des demandes en fonction des organismes : type et taille des caractères et des interlignes, nombre de pages maximal, etc. ▪ Respecter et remplir les rubriques exigées (ex. : but, objectifs, introduction, problématique, méthodologie, diffusion, bibliographie, collaboration, budget, etc.). ▪ Écrire le projet dans des phrases claires, concises et précises. ▪ Rédiger le projet en pensant que les membres des comités d'évaluation ne sont pas nécessairement des spécialistes du thème précis de recherche. ▪ Élaborer et tenir à jour son CV pour les organismes subventionnaires.

7.1.2.5 Obtention et gestion de fonds

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les techniques de demandes de subvention et de commandites, les principes et les règles de gestion des fonds obtenus.	▪ Identifier les conseillers institutionnels qui peuvent fournir des informations et soutenir le projet et la rédaction des demandes de subvention. ▪ Préparer plusieurs mois avant la date de dépôt les formulaires de demandes de subvention ou de commandites afin de recevoir des évaluations, de pouvoir ajuster la rédaction finale et d'obtenir les signatures officielles dans les délais prescrits. ▪ Respecter les conditions et les normes de gestion des fonds obtenus. ▪ Tenir un livre de comptes à jour (dépenses matérielles et engagements) et un journal des activités et des collaborations. ▪ Fournir dans les délais exigés les rapports d'étape, le rapport financier et le rapport de recherche.

7.1.3 Connaissances scientifiques

7.1.3.1 Connaissances établies en éducation et dans les disciplines ressources

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître la séquence des théories dans l'évolution des disciplines avec leurs forces, leurs faiblesses et leurs limites. Connaître l'évolution des méthodologies communes et propres à chacune des disciplines. Identifier les sources de bilan des connaissances attestées.	▪ Identifier, dans l'histoire de la discipline, le thème ou le problème à l'origine des travaux envisagés. ▪ Identifier les approches du problème déployées dans les disciplines ressources. ▪ Construire la séquence des concepts, des instruments et des dispositifs utilisés dans l'histoire des recherches sur le thème ou le problème envisagé. ▪ Identifier les faiblesses méthodologiques et interprétatives observées dans la succession des recherches à propos du problème et les bifurcations méthodologiques successives. ▪ Proposer une formulation du problème et une construction du dispositif de recherche qui tienne compte de l'histoire des bifurcations méthodologiques observées et débattues.

7.1.3.2 Méthodologies de la recherche en éducation selon les visées

a) Recherche fondamentale (connaissances)

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les méthodes des formes de la recherche fondamentale en éducation, leurs atouts et leurs limites.	▪ Identifier, dans une perspective de recherche exploratoire (découverte), les méthodes, les instruments et les dispositifs pertinents et efficaces au domaine de recherche dans la discipline principale et dans les disciplines ressources. ▪ Maîtriser les techniques et les règles de l'interprétation des résultats et les questionnements méthodologiques (limites) de leur production. ▪ Identifier, dans une perspective de recherche vérificatoire (mise à l'épreuve), les méthodes, les instruments et les dispositifs pertinents et efficaces (robustesse des résultats) au domaine de recherche dans la discipline principale et dans les disciplines ressources. ▪ Maîtriser l'opportunité et la signification des techniques d'analyse et de traitement des données et des résultats (rôle des échantillonnages, du hasard et des significations théoriques versus statistiques). ▪ Maîtriser la démarche de discussion et d'interprétation des résultats par rapport aux recherches antérieures et aux connaissances anciennes et récentes.

b) Recherche de développement (procédures et outils)

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les méthodes propres aux différentes formes de la recherche de développement en éducation, leurs atouts et leurs limites.	▪ Écouter comment les praticiens concernés identifient et formulent le problème et leur quête de solutions, avec les finalités, les priorités et les contraintes du contexte de leur pratique. ▪ Établir le bilan des solutions disponibles et envisageables étant donné le contexte de la pratique. ▪ Choisir la meilleure des solutions issue du bilan ou imaginer une alternative à partir des connaissances théoriques et des savoirs pratiques du domaine. ▪ Élaborer un prototype de solution (dispositif, outil, procédé) et un projet pilote de mise au point. ▪ Réviser le prototype à partir de l'évaluation du projet pilote de mise au point. ▪ Informer les praticiens des résultats de la mise au point du prototype et discuter avec eux des possibilités d'application, des ajustements au contexte et des formations requises à l'utilisation. ▪ Diffuser la solution (dispositif, outil ou procédé), fournir la formation, observer son appropriation et donner de l'aide ou apporter des correctifs à l'application.

c) Recherche-action

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les méthodes de la recherche-action selon différentes finalités (transformatrice, émancipatrice, formative, corrective, fonctionnaliste), leurs atouts et leurs limites.	▪ Connaître les principes et la démarche des principaux modèles de recherche-action : les recherches-actions à visée sociopolitique (émancipation, transformation), à visée formative éducative, à visée corrective adaptative, etc. ▪ Identifier l'écart entre l'observé (réalité vécue) et l'attendu (projet espéré). ▪ Identifier les composantes modifiables de la situation et les acteurs mobilisables. ▪ Intervenir sur les composantes modifiables et soutenir les acteurs mobilisés. ▪ Stimuler le changement des acteurs non mobilisés par la mise en évidence de gains obtenus à la suite des modifications implantées. ▪ Évaluer les résistances et les changements obtenus pour corriger les failles de l'intervention.

	▪ Corriger l'action sur les composantes modifiables (choix des composantes, ajustement), le soutien aux acteurs mobilisés et la stimulation des acteurs peu mobilisés. ▪ Stabiliser les conditions et le contexte de la pratique des acteurs afin de réduire le retour d'un écart entre l'observé (le vécu) et l'attendu (l'espéré).
--	---

d) Recherche en analyse de l'activité (sport, art, artisanat, métiers, professions, pratiques des peuples autochtones, etc.)

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les modèles, et savoir mobiliser les démarches, les techniques et les méthodes de la recherche en analyse de l'activité – notamment en ergonomie de l'activité, en didactique professionnelle, en développement professionnel, en clinique de l'activité, en analyse du cours d'action, en ergologie – en observation dynamique, etc., leurs atouts et leurs limites.	▪ Connaître les différences de fondements philosophiques et scientifiques, ainsi que les différences méthodologiques et techniques des modèles de la recherche ergonomique, au bénéfice de l'activité. ▪ Connaître différentes méthodes en analyse de l'activité et savoir les mobiliser en tenant compte de leurs exigences, des conditions de leur déroulement, de leurs apports et de leurs limites, en particulier : - Les diverses modalités d'observation <i>in situ</i> et en différé; - Les diverses modalités d'observation dynamiques, comme les parcours commentés, la vidéofilature; - Les diverses modalités d'entretiens individuels et de groupe (l'entretien d'explicitation, l'instruction sosie, l'autoconfrontation et l'autoconfrontation croisée).

7.1.3.3 Devis et analyses

a) Méthodes de constitution, d'analyse, de traitement et de présentation des données quantitatives²⁰

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les caractéristiques des données et des méthodes quantitatives : échantillonnage, dispositifs standardisés, indicateurs, mesures, paramètres des distributions, techniques	▪ Distinguer les caractéristiques et les contraintes des données quantitatives, continues, ordinales, intervalles et nominales. ▪ Identifier les enjeux liés aux deux grandes approches en statistique, soit les approches fréquentistes et bayésiennes.

²⁰Pour des références sur les données quantitatives, voir les ouvrages suivants : Creswell (2015), Field (2013), Gauthier et Bourgeois (2016), Haccoun et Cousineau (2010), Howell (2008), Kline (2008), ainsi que Tabachnick et Field (2018).

descriptives et inférentielles, affichage des résultats et interprétation.	▪ Distinguer les caractéristiques et les limites des méthodes ou des techniques de collecte des informations susceptibles de fournir des données quantitatives. ▪ Distinguer les méthodes d'analyse et de traitement des données sur le plan des procédures et de la signification des résultats. ▪ Élaborer un plan (devis de collecte des informations, d'échantillonnage, de sélection et de validation des instruments). ▪ Valider les données recueillies. ▪ Mettre au point la méthode et les techniques d'analyse et de traitement des données selon le type de données recueillies. ▪ Utiliser les techniques de présentation des résultats (tableaux, graphiques, figures, etc.) en vue de leur interprétation. ▪ Connaître les règles de l'interprétation et utiliser les techniques afférentes dans les limites des méthodes statistiques utilisées et des données recueillies. ▪ Discuter des limites des résultats (interprétation) obtenus eu égard à la méthode utilisée (dispositifs de collecte, analyse, traitement et interprétation).
--	--

b) Méthodes de constitution, d'analyse, de traitement et de présentation des données qualitatives

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les caractéristiques des données qualitatives : caractéristiques distinctives, techniques de collecte, de transcription et de tri, méthodes d'analyse et de traitement, modes de présentation des résultats.	▪ Distinguer les caractéristiques et les contraintes des données qualitatives, quasi qualitatives et quasi quantitatives. ▪ Distinguer les caractéristiques et les limites des méthodes ou des techniques de collecte des informations susceptibles de fournir des données quasi qualitatives et qualitatives. ▪ Distinguer les méthodes d'analyse et de traitement des données au plan des procédures et de la signification des résultats. ▪ Élaborer un plan (devis) de collecte des informations et mettre au point le dispositif d'enquête, d'enregistrement et de transcription des informations. ▪ Mettre au point la méthode et les techniques d'analyse et de traitement des données selon le type d'information recueillie. ▪ Utiliser les techniques de présentation des résultats (condensés, schémas, graphiques, etc.) en vue de leur interprétation.

	▪ Connaître les règles de l'interprétation et utiliser les techniques d'interprétation pertinentes au type d'informations recueillies ainsi qu'à l'analyse et au traitement qui en ont été faits. ▪ Discuter des limites des résultats (interprétation) obtenus eu égard à la méthode et aux techniques utilisées (dispositifs de collecte, analyse, traitement et interprétation).
--	--

c) Méthodes de recherches mixtes²¹

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les savoirs associés aux méthodes mixtes de collecte de données, d'analyse et de confrontation des résultats.	▪ Identifier les enjeux méthodologiques des recherches quantitatives et qualitatives. ▪ Distinguer les enjeux en lien avec les propriétés (temporalité, échantillonnage, types d'analyse, etc.). ▪ Appliquer les techniques de confrontation ou de mise en commun en fonction des données et des méthodes de traitement et d'analyse utilisées. ▪ Interpréter les résultats de la confrontation ou de la mise en commun dans les limites des données et des méthodes d'analyse et de traitement.

7.1.4 Connaissances techniques et numériques

7.1.4.1 Techniques de recueil, d'analyse et de synthèse des sources et données bibliographiques²²

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les méthodes et les techniques, dont les numériques, qui permettent de : ▪ Définir et formuler les questions et les besoins d'information; ▪ Localiser les informations et y accéder;	▪ Identifier les termes utilisés pour décrire le problème de recherche et repérer les articles et les références qui les intègrent. ▪ Effectuer une recherche rétrospective à partir des références utilisées. ▪ Identifier, dans les bases de données bibliographiques, les ressources pour obtenir l'information pertinente et valide nécessaire à la représentation du problème (« problématisation ») et à la sélection des outils méthodologiques et techniques nécessaires à la recherche. ▪ Accéder aux sources et extraire l'information conceptuelle et méthodologique se rapportant au problème.

²¹ Venkatesh, Brown et Bala (2013).

²² Simard (2016) et Van der Maren (2016b).

▪ Comparer et évaluer l'information et ses sources; ▪ Classer et organiser l'information; ▪ Traiter et exploiter l'information; ▪ Communiquer l'information.	▪ Évaluer la validité des données et des résultats qui fondent les conclusions, en examiner la pertinence, la rigueur argumentative et leurs apports pratique et théorique. ▪ Comparer et confronter les informations validées qui enrichissent la représentation du problème. ▪ Structurer les relations entre les concepts, les variables, les dimensions et les méthodologies. ▪ Schématiser, transformer et synthétiser les connaissances acquises ainsi que les informations douteuses et manquantes. ▪ Présenter de manière claire, précise et concise la dynamique (champ sémantique) des informations et des questions subsistantes.
---	--

7.1.4.2 Techniques de construction de dispositifs de collecte de données empiriques

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les forces et les limites des plans quasi expérimentaux et des séries temporelles. Connaître les méthodes d'observations et d'entrevues individuelles et de groupe en situation de laboratoire, en milieu scolaire, en formation d'adultes, en situation naturelle et chez les peuples autochtones.	▪ Identifier les composantes des situations d'apparition et de déroulement des événements à l'étude (contexte, personnes, matériels, relations, etc., du cadre des activités où se pose le problème). ▪ Élaborer un dispositif d'observation et/ou de collecte d'informations non perturbant et/ou semblable (homomorphe) aux situations naturelles du déroulement des activités. ▪ Identifier les limites et les effets non désirables (effets secondaires et pervers) anticipés du dispositif d'observation ou de collecte d'informations. ▪ Réaliser une simulation et une étude pilote afin d'anticiper, d'évaluer et de modifier le dispositif envisagé afin de réduire les effets non désirés et de maximiser la qualité des informations recueillies. ▪ Assurer une veille des effets non désirables et des lacunes inévitables du dispositif lors du déroulement de l'observation ou de la collecte d'information. ▪ Mettre au point les moyens et les collaborations nécessaires afin de réduire les effets négatifs du dispositif lors de son utilisation et après celle-ci.

7.1.4.3 Logiciels d'analyse de données qualitatives

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les critères qui permettent de choisir pertinemment le logiciel selon l'importation des données, la structuration du projet, l'analyse des données, la synthèse, l'organisation et l'affichage des résultats.	▪ Identifier les potentialités des logiciels existants et leurs effets sur la séquence des analyses. ▪ Maîtriser les règles de mise en forme des données pour l'importation. ▪ Mettre en forme la structure du projet à partir des fonctionnalités du logiciel retenu. ▪ Créer la grille de codification. ▪ Analyser le corpus (codes, variables, attributs, mémos, etc.). ▪ Maîtriser les procédures d'affichage des résultats. ▪ Maîtriser les fonctions de synthèse et d'organisation des résultats en vue de l'interprétation. ▪ Maîtriser l'exportation des données pour des fins de collaboration, de diffusion ou d'analyse dans d'autres logiciels.

7.1.4.4 Logiciels d'analyse de données quantitatives

Connaissances Compétence	Composantes
Connaître les critères qui permettent de choisir pertinemment le logiciel selon l'importation des données, la structuration du projet, l'analyse des données, la synthèse, l'organisation et l'affichage des résultats.	▪ Identifier les potentialités des logiciels existants et leurs effets sur la séquence des analyses. ▪ Maîtriser les règles de mise en forme des données pour l'importation. ▪ Mettre en forme la structure du projet à partir des fonctionnalités du logiciel retenu. ▪ Maîtriser les procédures de vérification des données (données manquantes, distribution, etc.). ▪ Distinguer les différentes méthodes d'analyse proposées (paramétriques, non paramétriques, inférentielles, etc.). ▪ Maîtriser les procédures d'affichage des résultats. ▪ Maîtriser les fonctions de croisement et d'organisation des résultats en vue de l'interprétation. ▪ Maîtriser l'exportation des données pour des fins de collaboration, de diffusion ou d'analyse dans d'autres logiciels.

7.1.4.5 Logiciels d'analyse textuelle

Connaissances < Compétence	Composantes
Connaître les critères qui permettent de choisir pertinemment le logiciel selon l'importation des données, la structuration du projet, l'analyse des données, la synthèse, l'organisation et l'affichage des résultats.	▪ Identifier les potentialités des logiciels existants et leurs effets sur la séquence des analyses. ▪ Maîtriser les règles de mise en forme des données pour l'importation. ▪ Mettre en forme la structure du projet à partir des fonctionnalités du logiciel retenu. ▪ Maîtriser les procédures de vérification des données (données manquantes, distribution, etc.). ▪ Distinguer les différentes méthodes d'analyse proposées (ascendante, descendante, etc.). ▪ Maîtriser les procédures d'affichage des résultats. ▪ Maîtriser les fonctions d'organisation des résultats en vue de l'interprétation.

7.2 Axe des habiletés constitutives de la compétence de recherche en éducation

7.2.1 Problématiser

Habiletés < Compétence	Composantes
Construire une analyse du problème de recherche avec toutes les composantes (contraintes, priorités, ressources disponibles et absentes, finalités) de la situation que vivent les acteurs où le problème se pose.	Expliciter les relations entre la problématique éducative telle quelle est formulée au sein du système éducatif et la problématique de recherche afin de parvenir à une problématisation attentive aux attentes du terrain, mais conforme aux exigences scientifiques. En recherche vérificative : ▪ Établir le bilan critique des recherches antérieures en ce qui a trait aux concepts et aux méthodes; ▪ Identifier les hypothèses à mettre à l'épreuve et les dispositifs utilisés à reprendre ou à modifier pour tester une hypothèse discutable ou une alternative; ▪ Reformuler le problème en termes d'expériences, de variables et de plan de recherche. En recherche exploratoire et en recherche appliquée : ▪ Écouter s'exprimer les personnes d'où est issu le problème de recherche, faire expliciter le contexte de la situation où le problème se pose avec ses facteurs (micro, méso, macro) contraignants et les ouvertures éventuelles;

	▪ Identifier les connaissances et les savoirs, autant pratiques et locaux que scientifiques et théoriques, pertinents à une formulation méthodologique du problème; ▪ Reformuler le problème en termes de dispositifs d'enquête ou d'intervention et de modalités d'analyse.
--	---

7.2.2 Documenter

Habiletés < Compétence	Composantes
Répertorier les connaissances pertinentes permettant d'éclairer le problème, de faire la critique de ces connaissances et de construire une organisation synthétique et opératoire des connaissances (théories, concepts, résultats, interprétations) robustes issues de l'analyse critique.	Avant la recherche : ▪ Utiliser les compétences informationnelles (7.1.4.1) afin de dresser le bilan des connaissances, des savoirs robustes et des lacunes permettant d'établir un portrait clair, précis et concis du problème; ▪ Utiliser les compétences informationnelles (7.1.4.1) afin de dresser le bilan des dispositifs et des méthodes prometteuses et douteuses permettant de justifier un choix et ses alternatives. En cours de recherche : ▪ Tenir rigoureusement un journal de bord (chronique) des actions réalisées et des décisions qui y ont conduit, des obstacles rencontrés et des modifications apportées à la planification; ▪ Analyser <i>a posteriori</i> le journal de bord afin d'en tirer des intuitions, des hypothèses, des objections et des limites qui permettront de discuter les mérites de la recherche.

7.2.3 Planifier et instrumenter la démarche de recherche

Habiletés < Compétence	Composantes
Sélectionner, dans l'éventail des méthodes et des outils de recherche, celles et ceux qui sont les plus prometteurs de résultats robustes. Identifier les savoirs techniques nécessaires ou s'assurer de la collaboration de spécialistes qui les maîtrisent afin de pouvoir les mettre en œuvre et comprendre ce que ces méthodes et ces outils produisent.	▪ Identifier les observations et les informations à recueillir. ▪ Identifier les situations accessibles et observables, ainsi que les informateurs informés, disponibles et disposés. ▪ Établir une stratégie d'échantillonnage ou de sélection des situations et des informateurs. ▪ Prévoir les biais à éviter dans le choix des situations, des informateurs et des enquêteurs. ▪ Identifier les dispositifs d'observation, d'expérience et d'enquête prometteurs. ▪ Choisir l'instrumentation nécessaire au recueil des observations et des informations ainsi qu'à leur analyse. ▪ Rédiger les demandes et obtenir les certificats d'éthique. ▪ Rédiger et obtenir les subventions et commandites nécessaires.

	▪ En cas de premier refus, ajuster les demandes en tenant compte des remarques des évaluateurs. ▪ Ne pas abandonner si les demandes de subvention n'aboutissent pas et poursuivre la recherche d'autres sources de financement. ▪ Persévérer ou se réorienter (ajuster son angle ou choisir une thématique plus accessible).
--	--

7.2.4 Opérationnaliser la démarche

Habiletés < Compétence	Composantes
Réaliser, avec toute la rigueur possible, la planification (méthodes et outils sélectionnés, collaborations exigées) proposée de la recherche, maintenir une saine relation de collaboration avec les partenaires et les collaborateurs, tenir le journal du déroulement de la recherche (chronique des actions, des décisions et des événements lors de la réalisation) et en faire une autocritique.	▪ Obtenir les autorisations d'accès aux situations visées et aux informateurs privilégiés. ▪ Obtenir les collaborations, le matériel, les locaux nécessaires. ▪ Donner aux collaborateurs une formation adéquate à leur tâche et aux exigences déontologiques. ▪ Organiser et réaliser une étude pilote. ▪ Analyser l'étude pilote et réviser l'organisation de la collecte des observations et des informations. ▪ Mettre en place le dispositif de recueil des données et les collaborations. ▪ Tenir à jour le rapport des collaborateurs et la rédaction du journal de bord (voir 7.2.2). ▪ Accorder du soutien aux collaborateurs, entendre leurs remarques, ajuster si possible et si nécessaire les conditions de leur tâche. ▪ Enregistrer en continu et en double exemplaire les observations et les informations recueillies et toutes modifications des conditions de recueil des observations et des informations imposées par le contexte du déroulement de la recherche. ▪ Analyser et traiter (manipuler, organiser, synthétiser) le matériel recueilli.

7.2.5 Interpréter les résultats et communiquer la recherche

Habiletés < Compétence	Composantes
Présenter (raconter) et représenter (exposer, afficher) la recherche dans ses dimensions principales de sorte que l'auditeur-lecteur comprenne et	▪ Ne pas se limiter et substituer la signification statistique (probabilité d'erreur d'échantillonnage) à la place de la grandeur théorique ou pratique d'une différence entre groupes.

puisse s'imaginer ce qui a été fait (pour éventuellement le reproduire et le contester) et ce qu'il peut honnêtement, et sans risque de dérive, inférer et transférer quant aux résultats de la recherche pour les politiques et les pratiques éducatives dans les situations où le problème a été posé. Maîtriser les nouveaux moyens de diffusion.	▪ Essayer minimalement toutes les techniques d'interprétation suggérées par Miles et Huberman (2^e édition 2003). ▪ Vérifier la validité des interprétations en utilisant minimalement les techniques de vérification ou de confirmation suggérées par Miles et Huberman (2^e édition 2003). ▪ Respecter la cohérence et la consistance des données en n'éliminant pas celles dont les interprétations (hypothèses) infirment les hypothèses de départ. ▪ Respecter l'intelligence des lecteurs en n'ajoutant pas ou en ne substituant pas une interprétation conforme aux préconceptions (tant du chercheur que des lecteurs) à une interprétation conforme aux données (résultats). ▪ Adjoindre, minimalement, une présentation des interprétations et des conclusions sous la forme de narrations (récits d'actions) dans la langue des informateurs et des utilisateurs à leur représentation conceptuelle, théorique ou abstraite à l'usage des chercheurs universitaires. ▪ Exploiter les caractéristiques des ressources libres d'accès (Open Acces). ▪ Maîtriser les enjeux des différentes plateformes de partage (ex. Academia, ResearchGate, ORCID, etc.). ▪ Varier les moyens de communication (blogue, twitter, etc.) et les nouvelles tendances de diffusion (ex. session Ignite, TedX, baladodiffusion, etc.) et les choisir à bon escient.
--	---

7.2.6 Transférer les connaissances issues de la recherche

Habilités < Compétence	Composantes
Collaborer de façon bidirectionnelle avec des acteurs des milieux de pratique.	▪ Mobiliser son expertise, sa formation, sa connaissance de la littérature et du contexte social, interpréter de façon prudente et nuancée les résultats des recherches dans son domaine, et de collaborer avec les acteurs des milieux de pratique. ▪ Écouter les praticiens et comprendre le contexte des conditions pratiques d'où provient le problème que la recherche est censée informer. ▪ Transmettre les résultats de recherche aux utilisateurs concernés. ▪ Transposer (traduire) en schèmes d'action l'interprétation des résultats des recherches. ▪ Veiller à ce que les rapports de recherche soient lus et compris par les utilisateurs concernés.

	▪ Soutenir les utilisateurs dans l'adoption contextualisée des résultats de recherche. ▪ Convenir des possibilités de transposition et les adapter aux conditions de la pratique. ▪ Maintenir un service d'accompagnement permettant d'ajuster la transposition aux modifications des contextes de pratique.
--	--

7.3 Axe des attitudes contributives à la compétence de recherche en éducation

7.3.1 Éthique du chercheur

Attitudes < Compétence	Composantes
Témoigner des valeurs et du rôle du chercheur dans l'activité de recherche.	▪ Manifester une attitude d'humilité et de doute à l'égard de la qualité de ses propres travaux et de leur interprétation. ▪ Faire preuve de réserve et de prudence dans le transfert des conclusions d'une recherche en termes de prescriptions pour la pratique. ▪ Témoigner de respect, tout en ayant un esprit critique, à l'égard de la validité des résultats et des conclusions des travaux des autres. ▪ Être vigilant quant au risque d'instrumentalisation du professionnel de l'éducation par le chercheur ou du chercheur par le professionnel. ▪ Être à l'écoute des objections venant d'autres chercheurs et surtout des praticiens quant à la validité et la transférabilité dans la pratique. ▪ Respecter les objecteurs dans les controverses et tenir compte tant des difficultés que des ressources matérielles et temporelles des collaborateurs et des partenaires. ▪ Montrer une ouverture aux possibilités que d'autres interprétations des résultats obtenus puissent être formulées ou doivent être envisagées. ▪ Reconnaître ses erreurs lorsque le débat en a montré l'existence et s'engager à apporter les corrections méthodologiques ou interprétatives exigées.

7.3.2 Esthétique

Attitudes < Compétence	Composantes
Agir en respectant les règles communément admises du métier de chercheur dans le milieu où l'on œuvre (dont l'éthique) de sorte que la démarche de recherche et son	▪ Étant donné les différents types de recherche (cf. Tableau 2), identifier les caractéristiques d'une recherche attribuées par le consensus des chercheurs et des utilisateurs, et qui témoignent de la qualité professionnelle du chercheur. ▪ Rendre conformes aux caractéristiques d'une recherche témoignant de la qualité professionnelle du chercheur la réalisation, la rédaction du rapport, les publications, les

exposition aux autres et au public témoignent de la qualité professionnelle attendue et participe à la reconnaissance publique de la valeur du métier.	lieux de publication et leurs formes, la vulgarisation de la recherche et les moyens de sa vulgarisation, ainsi que les médias utilisés. ▪ Participer, par des interventions qui témoignent des qualités attendues des chercheurs professionnels, à la diffusion des connaissances et des résultats de la recherche. ▪ Participer, par des interventions qui témoignent des qualités attendues des chercheurs professionnels, aux débats publics suscités par des résultats qui ébranlent les pratiques coutumières, et aux controverses que suscitent des théories à la mode soutenues par des opinions, des croyances, des dogmes, des valeurs ou des idéologies, mais qui sont contraires aux connaissances attestées et aux savoirs pratiques évalués.
--	--

7.3.3 Pragmatique

Attitudes < Compétence	Composantes
Utiliser des dispositifs, des outils et des instruments spécifiques au domaine de recherche en respectant une similarité maximale avec les dispositifs et les techniques du milieu de pratique concerné. Adapter les outils non spécifiques requis par la recherche aux caractéristiques et aux exigences spatiotemporelles des situations de pratique et de recherche.	▪ Identifier les dispositifs et les instruments de recherche spécifiques au domaine et pertinents aux problèmes à l'étude qui sont homogènes (comparables) aux dispositifs utilisés dans la pratique professionnelle dont sont issus les problèmes. ▪ Utiliser prioritairement les dispositifs et les instruments spécifiques, pertinents, efficaces et homogènes aux situations de la pratique professionnelle visée. ▪ Aménager, adapter et conformer les dispositifs et les instruments de recherche ou d'intervention généraux (non spécifiques) aux conditions sociales et matérielles des situations et des dispositifs utilisés dans la pratique professionnelle afin de rendre les résultats de la recherche transférables dans les pratiques.

7.3.4 Rhétorique

Attitudes < Compétence	Composantes
Présenter les résultats de la recherche selon des modalités ajustées aux intérêts et aux compétences des auditeurs, des chercheurs et surtout des praticiens : transposition de relations abstraites entre	▪ Utiliser la langue écrite ou orale, c'est-à-dire essentiellement les arguments, les marqueurs du discours et le vocabulaire de manière appropriée à son auditoire et au contexte. ▪ Utiliser le ton neutre où l'objectivité du traitement de la question est priorisée en conformité avec la tradition textuelle de l'écriture scientifique. ▪ Choisir et utiliser adéquatement les différentes formes d'argumentation, par exemple : 1) la démonstration; 2) la délibération; 3) la réfutation.

variables ou entre concepts en relations narratives concrètes entre des évènements types des situations de pratique.	▪ Choisir et utiliser adéquatement un modèle d'organisation des arguments, en veillant à ce qu'ils s'enchainent logiquement, permettant ainsi au lecteur de comprendre le discours. ▪ Choisir et utiliser adéquatement les principaux procédés argumentatifs : l'appel à l'autorité ou à l'expertise; la description et la définition; l'invocation des faits et des causes; les raisonnements déductifs et inductifs; l'exemple, l'illustration, l'analogie et la comparaison. ▪ Dans le cas d'une praxis, mettre en scène un récit d'action parallèle à la représentation conceptuelle du cadre et des résultats de la recherche. ▪ Construire l'épisode du contexte dans lequel se pose le problème d'action. ▪ Enchaîner l'épisode des actions possibles avec l'échange des acteurs concernés. ▪ Conclure les mises en action par la réflexion des acteurs sur l'action.
--	---

8. En amont et en aval du référentiel

En amont du référentiel, il importe de distinguer le doctorat qui forme au métier de chercheur du doctorat professionnel. Enfin, en aval, il s'avère utile de préciser les voies d'accès à ce doctorat formant des chercheurs.

8.1 Différenciation du doctorat qui forme au métier de chercheur et du doctorat professionnel

Le référentiel proposé est conçu pour les programmes de 3^e cycle qui forment des chercheurs en éducation et non pas des professionnels de haut niveau, cela indépendamment des titres qui sont accolés au diplôme délivré et qui varient selon les pays, les universités ou les autres institutions d'enseignement supérieur habilitées à délivrer des diplômes de doctorat de 3^e cycle.

En effet, on rencontre au moins trois dénominations pour les diplômes de doctorat de 3^e cycle, « doctorat », « Ph.D. » (Philosophical Degree) et « D.Ed. » (Doctorat en éducation). Or, il n'y a pas nécessairement un rapport entre le titre et la finalité du programme, soit la formation de chercheurs ou le perfectionnement de professionnels de haut niveau. Ainsi, dans certaines institutions, le « D.Ed. » ne se différencie du « Ph.D. » que par les modalités de déroulement du programme, à plein temps, parfois intégré à un laboratoire pour « le Ph.D. », ou, pour le « D.Ed. » à demi-temps ou même à temps partiel, parfois en collaboration avec une organisation d'enseignement ou de formation, alors que, dans les deux formats, la visée est bien le développement des connaissances (longtemps le cas du « D.Ed. » de l'Université de Harvard et de l'Université de Toronto). Dans d'autres institutions, il n'y a qu'un seul titre, le « Ph.D. » en Amérique du Nord ou le « Doctorat » en Europe, et il est attribué autant à des programmes qui visent le développement des connaissances par une recherche scientifique qu'à ceux qui visent le perfectionnement professionnel. Le perfectionnement professionnel se réalise le plus souvent par des recherches appliquées comme des évaluations de situation, des mises au point de dispositif ou de matériel d'enseignement / formation, ou comme des recherches-action / formation ou encore des recherches-intervention. Dans ces programmes, il n'y a pas une visée de formation de chercheurs en tant que producteur de connaissances, mais de perfectionnement professionnel par l'application rationnelle de connaissances établies à la résolution d'un problème.

Mais, par ailleurs, on rencontre, plus rarement il est vrai, des recherches appliquées dont le but est de tester des connaissances établies en essayant l'application d'énoncés théoriques, scientifiquement établis en laboratoire, sur le terrain des pratiques professionnelles. Dans ces derniers cas, le but de la recherche n'est pas d'apporter une solution au problème, mais de tester la théorie en examinant de manière critique les difficultés de son application dans la pratique : il s'agit bien d'une visée de développement de connaissances scientifiques. En effet, le test d'un énoncé théorique peut se réaliser autant par une vérification expérimentale que par une application dans la pratique de type quasi expérimentation ou de type expérienciation (études de cas multiples d'un même projet avec des variations dues à la diversité des situations). Dans ces trois cas, la mise à l'épreuve de la théorie, sa réfutation possible ou sa corroboration constituent bien des contributions au développement des connaissances selon la dynamique de réalisation d'une recherche scientifique, soit le test critique d'un énoncé théorique.

Il ressort de cette discussion que toutes les institutions auraient intérêt à mieux identifier la visée scientifique ou professionnelle de leurs programmes de 3^e cycle, ce qui montre l'importance d'un référentiel commun identifiant les finalités et les modalités minimales de formation des chercheurs. Il en résulte aussi que dans la situation actuelle, c'est seulement l'analyse du déroulement et des composantes des programmes ainsi que des caractéristiques du projet de fin d'études (la thèse ou l'essai doctoral) qui permet d'identifier s'il s'agit d'une formation de chercheur ou d'un perfectionnement professionnel de haut niveau.

8.2 Voies d'accès au doctorat qui forme au métier de chercheur

De ce qui précède, en considérant la répartition actuelle des crédits accordés aux différents éléments de la formation et de la production doctorale, il s'ensuit d'abord que la formation à la recherche doit débiter formellement dès les cours du 2^e cycle (CSÉ, 1998). Cela implique que le 2^e cycle doit considérer qu'une grande partie des contenus disciplinaires envisagés comme nécessaires doit s'appuyer sur les contenus vus au 1^{er} cycle pour faire une place suffisante à l'arrimage de la formation aux méthodologies de la recherche pertinente aux recherches dans la discipline. Il en découle aussi, que lorsque des candidats au 3^e cycle en éducation proviennent d'autres formations disciplinaires, il devient impératif d'exiger des compléments de formation en éducation par une propédeutique (cours complémentaires) préalable aux cours de 2^e cycle. Cette exigence, que certains pourraient estimer excessive, est essentielle à une formation de qualité à la recherche en éducation. Cette exigence est par ailleurs considérée comme normale dans la plupart des disciplines, même en sciences humaines et sociales. Pourquoi ne pourrait-elle pas être normale en éducation si les institutions formant des chercheurs en éducation souhaitent que leurs finissants obtiennent la même reconnaissance et les mêmes occasions d'emploi que les diplômés des autres disciplines?

9. Conclusion

Le présent référentiel est le produit d'une réflexion de chercheurs provenant de différentes universités ou écoles francophones québécoises, suisses, belges, françaises et luxembourgeoises. Il fournit, de façon non prescriptive, des repères quant aux compétences attendues des chercheurs francophones au terme d'un doctorat de recherche. Il peut ainsi favoriser une harmonisation des programmes de formation, tout en fournissant un cadre favorable à la prise en charge par les doctorants de leur formation initiale puis continue. Ce référentiel se limite à présenter les principaux éléments de contenu de formation, dans un souci de parcimonie. Bien qu'écrit à plusieurs mains, il n'a pas fait l'objet d'une consultation systématique auprès de l'ensemble des chercheurs des

différentes universités et écoles d'où proviennent ses auteurs. Bref, ce document présente un cadre de référence qui peut servir de piste de réflexion sur les programmes de formation des chercheurs en éducation. L'ayant lu, accepteriez-vous de l'utiliser en tout ou en partie, avec vos collègues, pour l'organisation de vos programmes? Si oui, dans quelle mesure, si non, pourquoi? Telle est la question.

10. Liste des acronymes

ACFAS	Association francophone pour le savoir
ADÉSAQ	Association des doyens des études supérieures au Québec
AFIRSE	Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation
AIPELF	Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française
APNQL	Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador
ARQ	Association pour la recherche qualitative
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation du Québec
D.Ed.	Doctorat en éducation
FAQ	Association des femmes autochtone du Québec
Ph.D.	Docteur (Philosophical Degree)

11. Références

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador – APNQL (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Wendake.
- Association des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ) (2015). *Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs*. Rapport présent par le groupe de travail ad hoc. <http://adesaq.ca/wp-content/uploads/Référentiel-de-compétences-ADESAQ-FINALE.pdf>
- Boily, É. (2016). *Le transfert de connaissances dans la formation des étudiants aux cycles supérieurs en éducation*. Colloque 48 dans le cadre de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/84/enjeux-recherche/48/c>
- Brodeur, M. et Deaudelin, C. (2016, mai). *Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis*. Colloque 48 dans le cadre de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/84/enjeux-recherche/48/c>
- Buyse, R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Lamertin.
- Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Chichester (GB), New York: John Wiley and Sons.
- Claux, R. et Lemay, P. (1992). La recherche-action : Fondements, pratique et formation. L'actualité de Kurt Lewin. Dans La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines, ARQ, *Recherches Qualitatives*, 7, 53-66.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manière d'agir en éducation et en formation* (p. 133-156). Paris : Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/manieres-de-penser-manieres-d-agir-en-education--9782130507079-page-133.htm>
- Conseil supérieur de l'Éducation (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Sainte-Foy : Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/rech-cre.pdf>
- Creswell, J. (2015). *Educational research. Planning, conducting, and evaluation quantitative research* (5^e éd.). New Jersey, NJ: Pearson Education Inc.

- Dagenais, C., Queuille, L. et Ridde, V. (2013). Evaluation of a knowledge transfer strategy from a user fee exemption program for vulnerable populations in Burkina Faso. *Glob Health Promot*, 20 (1 Suppl), 70-79.
<https://doi.org/10.1177/1757975912462416>
- Dagenais, C. et Ridde, V. (2015). Le transfert des connaissances scientifiques : « c'est bien, mais c'est pas encore arrivé... ». Dossier sur le transfert de connaissance. *Découvrir, le magazine de l'ACFAS*, Novembre.
<https://www.acfas.ca/node/1701>
- De Bruyne, P., Herman, J. et De Schoutheete, M. (1971). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Delgoulet, C. et Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. Dans P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (p. 19-32). Paris : Presses universitaires de France.
- Depaepe, M. (1999). La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940 : les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux États-Unis. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 29-55). Bruxelles : De Boeck Université.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dilthey, W. (1910). L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit. Traduction de l'allemand en 1988 par S. Mesure. Cité par Herman, J. (1983, p. 47). *Les langages de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Evans, R. (2007). Comments on Shulman, Golde, Bueschel, and Garabedian: Existing practice is not the template. *Educational Researcher*, 36, p. 553-559. doi.org/10.3102/0013189X07313149
- Femmes autochtones du Québec Inc. (2012). *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Gilles, J. L., Detroz, P. et Tinnirello, S. (2006). De la recherche à la consultance : le choix stratégique d'un transfert d'activité opéré par l'équipe du Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) de l'Université de Liège. *Actes du colloque Intervenir dans le monde du travail : la responsabilité sociale d'un centre de recherche en sciences humaines*. Liège : Université de Liège, LENTIC. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/740>
- Gingras, Y. et Trudel, J.L. (2008). *Les attitudes des chercheurs face aux attentes de la société*. Présentation des résultats de l'enquête ACFAS-CIRST réalisée auprès des chercheurs québécois. Montréal : CIRST-UQAM.
- Haccoun, R. R. et Cousineau, D. (2010). *Statistiques : Concepts et applications* (2^e édition). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (6^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Hubernam, M. (1983). Répertoires, recettes et vue de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Éducation et recherche*, 5 (2), 157-177.
- Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. *Éducation et recherche*, 4 (2), 136-162.
- Islam, N. (2014). *Evidence-based research and its effect on policymaking*. IFPRI Discussion Paper 1378. Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute (IFPRI).
- Kline, R. B. (2008). *Becoming a behavioral science researcher: A guide to producing research that matters*. Guilford Press.
- Ladrière, J. (1968). Représentation et connaissance. *Encyclopedia Universalis*, vol. 14. Cité dans Le Moigne, J.L. (1977, p. 45). *La théorie du système général, théorie de la modélisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper and Row Publishers.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics, concept, methods and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1 (1), 4-41. doi.org/10.1177/001872674700100103
- Marion, C. (2018). *Transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation : proposition d'un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs*. Université du Québec à Montréal : thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives* [traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal; révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol] (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Piron, F., Regulus, S. et Dibounje Mediba, M.S. (2016). *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux*. Pour une science ouverte juste, au service du développement durable. Québec : Éditions sciences et bien commun.
- Pitcher, P. (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations. Rêves, réalités et illusions du leadership*. Montréal : Éditions Québec-Amérique.
- Ridde V, Dagenais C. What we have learnt (so far) about deliberative dialogue for evidence-based policymaking in West Africa. *BMJ Glob Health* 2017;2 (4):e000432. [10.1136/bmjgh-2017-000432](https://doi.org/10.1136/bmjgh-2017-000432)
- Schwint, D. (2002). *Le savoir artisan. L'efficacité de la métis*. Paris : L'Harmattan.
- Simard, S. (2016). *Étude exploratoire des facteurs influant sur l'intention des futurs enseignants de développer les compétences informationnelles des élèves*. p. 33-34 : tableau 2, Trois standards de compétences informationnelles en enseignement supérieur. Université de Montréal : thèse de doctorat en sciences de l'éducation. papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18608
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2018). *Using multivariate statistics* (7th edition). Boston, MA: Pearson.
- Theureau, J. (2006). *Les cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Van der Maren, J.-M. (2016a). Contraintes universitaires, visées professionnelles et dilemmes méthodologiques. *Recherches qualitatives, hors-séries, 20*, 115-126.
- Van der Maren, J.-M. (2016b). Lire ou écrire une recherche utilisant des données qualitatives : une grille pour analyser et pour préparer une recherche ou une demande de subvention. *Recherches qualitatives, Hors-série, 20*, 267-281.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels Éducation, (para)médical, travail social*. 3^e édition. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Van der Maren, J.-M. (2012). Historique de la perspective de recherche : de la vérité aux énoncés hypothétiques. *Recherches qualitatives, hors-série, 12*, 9-28.
- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives, Hors-série, 11*, 4-23.

- Van der Maren, J.-M, (1989). Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. Dans J.P. Pourtois, Les enjeux du savoir. *Réseaux, Revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique*, 55-56-57, p. 129-161.
- Venkatesh, V., Brown, S.A. et Bala, H. (2013). Bridging the qualitative-quantitative divide: Guidelines for conducting mixed methods research in information systems. *MIS Quartely* 37 (1), 21-54.
- Ward, V. (2017). Why, whose, what and how? A framework for knowledge mobilisers. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 13 (3), 477-497. doi.org/10.1332/174426416X14634763278725

Annexe 1. Colloque sur la formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis²³

Horaire

Communications du matin

09 h

Ouverture du colloque

09 h 05

Mot de bienvenue

Monique Brodeur (*Université du Québec à Montréal*), Colette Deaudelin (*Université de Sherbrooke*)

09 h 20

Recherche et formation des chercheurs en trois temps : D'où vient-on? Où en est-on? Vers où va-t-on? Que faudrait-il pour s'y rendre?

Jean-Marie Van der Maren (*Université de Montréal*)

10 h

L'émergence de doctorats professionnels en éducation : une occasion de réflexion sur la formation des chercheurs

Julie Desjardins (*Université de Sherbrooke*)

10 h 40

Pause

11 h

Le Centre de soutien à la recherche et relations internationales (CSRRI) de la HEP Vaud : axes et apports potentiels d'un référentiel de compétences pour les chercheurs

Jean-Luc GILLES (*Haute école pédagogique du canton de Vaud*), Cyril PETITPIERRE (*Haute école pédagogique HEP Vaud, Lausanne (Suisse)*)

²³ Brodeur, M. et Deaudelin, C. (2016, mai). *Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis*. Colloque 48 dans le cadre de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Les résumés des communications sont disponibles à cette adresse : www.acfas.ca/evenements/congres/programme/84/enjeux-recherche/48/c.

11 h 40

Enjeux de la formation de chercheurs en éducation : des compétences essentielles à développer

Jean Gabin NTEBUTSE (*Université de Sherbrooke*)

Enjeux liés à la multiplicité des perspectives épistémologiques : enseignement des méthodes dans le cadre d'une formation doctorale

Présidence/Animation : Fernand GERVAIS (*Université Laval*)

13 h 20

Animation, début de séance

Fernand GERVAIS (*Université Laval*)

13 h 25

La formation des chercheurs en éducation : quelles compétences en recherche quantitative les programmes de formation aux études supérieures doivent-ils développer?

Frederic Guay (*Université Laval*)

13 h 33

Former à la recherche qualitative : quelques éléments de réflexion

Simon Collin (*Université du Québec à Montréal*)

13 h 42

La recherche mixte : définition, conditions et utilisation

Jean Bélanger (*Université du Québec à Montréal*)

13 h 51

La recherche-action qualifiée d'émancipatrice : un savoir-agir qui interpelle la capacité de développer des dynamiques relationnelles et rationnelles

Suzanne Guillemette (*Université de Sherbrooke*)

14 h

Discussion

14 h 15

Animation, fin de séance

Fernand GERVAIS (*Université Laval*)

Quelles compétences complémentaires en éducation?

Présidence/Animation : Serge Striganuk (*Université de Sherbrooke*)

14 h 20

Animation, début de séance

Serge Striganuk (*Université de Sherbrooke*)

14 h 25

Une affaire de relations dans la gestion des projets

Christian PROVENCHER (*Commission Scolaire des Sommets*)

14 h 30

Quelles compétences complémentaires en éducation : la gestion d'un projet de recherche en collaboration avec le milieu de la pratique

Julie Lyne LEROUX (*Université de Sherbrooke*)

14 h 35

Le transfert de connaissances dans la formation des étudiants aux cycles supérieurs en éducation

Élisabeth Boily (*Université du Québec à Montréal*)

14 h 40

Du doctorat à l'entrepreneuriat : tirer des leçons de l'expérience Thèsez-vous?

Sara MATHIEU-CHARTIER

14 h 45

Discussion

15 h 05

Animation, fin de séance

Serge Striganuk (*Université de Sherbrooke*)

15 h 10

Pause

Comment les facultés d'éducation peuvent-elles agir?

15 h 30

Animation, début de séance

15 h 35

Interrelation recherche-formation-pratique : quelle place pour la pratique?

Serge Striganuk (*Université de Sherbrooke*)

15 h 40

Entre le passé et l'avenir : les enjeux d'une reconfiguration de la formation des chercheurs en éducation

Fernand GERVAIS (*Université Laval*)

15 h 45

Une recherche à partir, avec et pour le terrain de l'éducation : prendre la recherche au sérieux ou cesser d'en faire une caricature

Jean-Marie Van der Maren (*Université de Montréal*)

15 h 50

Le développement de l'enseignant-chercheur en milieu minoritaire francophone

Marie-Josée BERGER (*Bishop's University*)

15 h 55

Résumé de l'intervention « HEP Vaud »

Cyril PETITPIERRE (*Haute école pédagogique HEP Vaud, Lausanne, Suisse*)

16 h

Discussion

16 h 25

Animation, fin de séance

Synthèse et mot de clôture

16 h 30

Synthèse et mot de clôture du colloque

Colette Deaudelin (*Université de Sherbrooke*), Monique Brodeur (*Université du Québec à Montréal*)

Références des communications présentées lors du colloque de l'ACFAS 2016

- Bélanger, J. (2016). *La recherche mixte : définition, conditions et utilisation*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Berger, M.J. (2016). *Le développement de l'enseignant-chercheur en milieu minoritaire francophone*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Boily, É. (2016). *Le transfert de connaissances dans la formation des étudiants aux cycles supérieurs en éducation*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Collin, S. (2016). *Former à la recherche qualitative : quelques éléments de réflexion*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Desjardins, J. (2016). *L'émergence de doctorats professionnels en éducation : une occasion de réflexion sur la formation des chercheurs*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Gervais, f. (2016). *Entre le passé et l'avenir : les enjeux d'une reconfiguration de la formation des chercheurs en éducation*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Gilles, J. L. et Petitpierre, C. (2016). Le centre de soutien à la recherche et relations internationales (CSRRI) de la HEP Vaud : axes et apports potentiels d'un référentiel de compétences pour les chercheurs. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada. hdl.handle.net/20.500.12162/134
- Guay, F. (2016). *La formation des chercheurs en éducation : quelles compétences en recherche quantitative les programmes de formation aux études supérieures doivent-ils développer?* Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Guillemette, S. (2016). *La recherche-action qualifiée d'émancipatrice : un savoir-agir qui interpelle la capacité de développer des dynamiques relationnelles et rationnelles*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.

- Leroux, J. L. (2016). *Quelles compétences complémentaires en éducation : la gestion d'un projet de recherche en collaboration avec le milieu de la pratique*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Mathieu-Chartier, S. (2016). *Du doctorat à l'entrepreneuriat : tirer des leçons de l'expérience Théserez-vous?* Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Ntebutse, J. G. (2016). *Enjeux de la formation de chercheurs en éducation : des compétences essentielles à développer*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Petitpierre, C. (2016). *Résumé de l'intervention « HEP Vaud »*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Provencher, C. (2016). *Une affaire de relations dans la gestion des projets*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Striganuk, S. (2016). *Interrelation recherche-formation-pratique : quelle place pour la pratique?* Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Van der Maren, J. M. (2016a). *Recherche et formation des chercheurs en trois temps : D'où vient-on? Où en est-on? Vers où va-t-on? Que faudrait-il pour s'y rendre?* Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.
- Van der Maren, J.M. (2016b). *Une recherche à partir, avec et pour le terrain de l'éducation : prendre la recherche au sérieux ou cesser d'en faire une caricature*. Communication présentée au 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) - Colloque 48 - Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis, Montréal, Canada.

Annexe 2. Liste des contributeurs

Ce référentiel est une initiative de

Monique Brodeur, Ph.D. Professeure titulaire, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

réalisé avec la collaboration de

Fernand Gervais, Ph.D. Professeur titulaire, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

Jean-Luc Gilles, Ph.D. Professeur titulaire, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D. Professeur titulaire retraité, Université de Montréal, Québec, Canada

Grégory Voz, enseignant chercheur, HELMo (Haute École Libre Mosane) Liège, Belgique

à partir de quelques textes sur demande écrits par

Monique Brodeur, Ph.D. Professeure titulaire, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Canada

Céline Chatigny, Ph.D. Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Christian Dagenais, Ph.D. Professeur titulaire, Université de Montréal, Québec, Canada

Stéphane Martineau, Ph.D. Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Normand Roy, Ph.D. Professeur, Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D. Professeur titulaire retraité, Université de Montréal, Québec, Canada

et validé par

Marc Bru, Ph.D. Professeur émérite, Université Toulouse – Jean Jaurès, France

Céline Chatigny, Ph.D. Professeure titulaire, directrice du Doctorat réseau en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Mariane Frenay, Ph.D. Professeure titulaire, Université catholique de Louvain, Belgique

Claude Houssemand, Ph.D. Professeur titulaire, Université du Luxembourg

Pascale Lefrançois, Ph.D. Professeure titulaire, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

Stéphane Martineau, Ph.D. Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Normand Roy, Ph.D. Professeur, Université de Montréal, Québec, Canada

Serge Striganuk, Ph.D. Professeur titulaire, doyen de la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Pour citer le document

Van der Maren, J.M., Brodeur, M., Gervais, F., Gilles, J.L. et Voz, G. (2019). *Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation*. Document adopté par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Montréal : ADEREQ.

