

Handbook of Research on Teaching (5^e édition)

Chapitre : *Engaging Methodological Pluralism*

Traduction libre de la section : Status of General Knowledge in Local Context

Comme Coburn et Stein (2010) l'ont observé, les débats à propos de la relation entre la recherche et la pratique ont souvent supposé qu'il s'agit d'une relation linéaire reposant sur la croyance que la « conduite d'une recherche donne des résultats pouvant subséquemment être diffusés à des praticiens qui les appliqueront » (p. xii) :

Dans sa forme la moins embellie..., ce modèle linéaire considère que la recherche fondamentale mène à la recherche appliquée qui, par la suite, mène au développement de produits ou de pratiques professionnelles codifiées qui sont ensuite mises à la disposition des praticien-ne-s et des systèmes éducatifs (p.4).

Ils notent que cette conception a continué de prendre de l'ampleur au courant du 21^e siècle, à tout le moins aux États-Unis. À titre d'exemple, ils mentionnent le document d'appels de propositions que l'*Institute of Education Sciences* présentait à ses débuts en 2002 :

Le financement est organisé en phases de recherche pour l'amélioration de la pratique, en commençant par des recherches fondamentales dont l'intention est de découvrir de nouveaux principes d'apprentissage, suivies par des études qui visent à élaborer des interventions basées sur ces principes, et menant, finalement, à des études à plus large échelle portant sur l'efficacité de ces interventions (p.4).

Le problème avec ce mode de pensée linéaire, notent Coburn et Stein, est que « les recherches sur la relation entre la recherche et la pratique suggèrent que, même dans les cas fructueux où la recherche influence la pratique, dans la réalité, les choses fonctionnent différemment » (p.5). Les études de cas auxquelles Coburn et Stein réfèrent « révèlent la variabilité, la complexité et la nature changeante du rôle des chercheur-e-s, des praticien-ne-s, et des autres intervenant-e-s ainsi que les différents parcours au travers desquels les chercheur-e-s et les praticien-ne-s arrivent à interagir de manière productive » (p. xii). Coburn et Stein soutiennent que « la manière de concevoir la relation entre la recherche et la pratique est importante parce qu'elle influence la façon dont nous voyons un problème et les solutions que nous proposons » (p.4). Présumer d'une relation linéaire a mené à des solutions « surtout axées sur le renforcement de la qualité de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée, la traduction des résultats de recherche dans des formes

directement utilisables dans la pratique, et la diffusion aux praticien-ne-s de programmes de formation et de pratiques directement basés sur la recherche » (p. 4-5).

La recherche, s'inquiètent-ils, « peut manquer sa cible en négligeant les conditions de développement professionnel continu et de prise de décision dans les écoles publiques » (p.12).

En ce qui a trait au contexte des politiques publiques, le Comité du *US National Research Council* (2012) qui a élaboré le document « *Using Science as Evidence in Public Policy* » a souligné des limites similaires en regard de la relation entre la recherche et la pratique par l'usage d'une métaphore, celle de « deux communautés ». Le Comité suggère « que les tentatives d'explication de l'utilisation faite de la science dans les politiques publiques avaient eu peu de succès » (p. 2) : « le domaine de recherche portant sur l'« utilisation de la connaissance » a mis l'accent sur les défis soulignés par la métaphore des 'deux communautés' (chercheur-e-es et responsables de l'élaboration de politiques, chacun issu de cultures distinctes) et a proposé des innovations variées pour améliorer la communication et l'interaction entre la science et les politiques – courtage, traduction ou autres modèles d'interaction » (p. 3). Toutefois, [le Comité souligne que] la relation entre les politiques et la science est bien plus complexe:

Des politiques sont élaborées dans plusieurs contextes. Elles évoluent à partir d'un processus social à plusieurs facettes qui implique de multiples acteurs engagés à rassembler, à interpréter et à débattre des résultats qui sont pertinents pour une politique donnée, et ensuite, possiblement, à utiliser ces résultats pour affirmer que le choix d'une politique particulière est la meilleure. Ce processus peut être mieux compris en tant en le décrivant comme un argumentaire politique ou un raisonnement qui vise à convaincre des bénéfices ou des inconvénients associés à la mise en place de certaines actions. Ces argumentaires politiques incluent des généralisations, des extrapolations, des suppositions, des analogies, des métaphores, des anecdotes, et d'autres éléments de raisonnement qui diffèrent des raisonnements présentés par la science et qui peuvent même les contredire. En ce sens, la connaissance scientifique constitue une 'preuve' quand cette connaissance est utilisée pour supporter des revendications stratégiques. La 'preuve' ne réside pas seulement dans le monde où la science est produite ; elle émerge dans le monde politique de l'élaboration des politiques où elle est interprétée, comprise et utilisée, peut-être de manière persuasive, lors d'argumentaires politiques » (p. 4).

Le Comité fait en outre la remarque que même si l'« approche connue sous le nom de politiques ou de pratiques basées sur des données probantes, dont l'accent est mis sur le développement de la compréhension de 'ce qui fonctionne', a influencé la production de connaissances scientifiques, elle a peu contribué à la compréhension de l'utilisation de ces connaissances ». Inspiré par l'ouvrage remarqué de Weiss (1978 dans NRC, 2012), le Comité soutient que les chercheur-e-s en sciences sociales ne devraient pas seulement mettre l'accent sur la manière d'augmenter l'utilisation de la recherche lors des processus de prises de décision, mais devraient aussi considérer « dans quelle mesure, de quelles façons, et selon quelles conditions, la recherche en sciences sociales peut aider » les preneurs de décisions à prendre des décisions plus éclairées (Weiss, 1978, p. 26-78, dans NRC, 2012, p. 54)¹. Le Comité propose un cadre de travail pour un programme interdisciplinaire de recherche afin de fournir une explication plus satisfaisante ainsi qu'un guide en ce qui a trait à la relation entre la recherche et la pratique. Ce cadre s'appuie autant sur des analyses de politiques, des études en psychologie de la décision et des perspectives systémiques.

Quel est/devrait être le statut des connaissances générales produites en d'autres temps et lieux dans un contexte local donné? Qu'est-ce que cela implique sur la façon dont la connaissance peut soutenir le changement? Les chercheur-e-s sur lesquels nous nous sommes appuyés? fournissent une conception alternative qui reconnaît la complexité et la porosité des systèmes dans lesquels les enseignant-e-s et les autres professionnel-le-s de l'éducation travaillent.

Comme le soutenait Biesta (2007), « les professionnels ont à porter des jugements sur 'les façons de faire les plus appropriées dans des circonstances spécifiques, dans un contexte de règles, d'heuristiques, de normes et de valeurs informelles... [Biesta poursuit en citant Sanderson] 'la question pour les enseignant-e-s n'est pas seulement 'qu'est-ce qui est efficace?' mais plutôt... 'qu'est-ce qui est approprié pour ces enfants dans un contexte donné?'' » (Biesta, 2007, p.10-11). Cela veut dire, soutient Biesta « que l'investigation et la recherche peuvent seulement nous montrer *ce qui est possible* – ou, pour être encore plus

¹ Gutiérrez et Penuel (2014) et Moss (2014) remarquent que l'IES commence à montrer son intérêt par rapport à des questions contextuelles comme celles-ci par l'intermédiaire de programmes de subventions et par la prise de position de leur conseil consultatif (NBES, 2012) et de son récent directeur (Easton, 2010).

précis, elles peuvent seulement nous montrer *ce qui a été* possible. La recherche, en bref, peut nous montrer *ce qui a fonctionné*, mais ne peut nous montrer *ce qui fonctionne*. George et Bennett (2005), qui ont écrit en contexte de politiques publiques, avaient présenté un point de vue similaire : « Les responsables de l'élaboration de politiques doivent convertir un modèle abstrait en une stratégie spécifique qui convient à une situation particulière » (p. 269) ou au diagnostic d'un problème. Même si de bonnes connaissances générales peuvent augmenter les chances des praticien-ne-s d'avoir raison, « aucune théorie ou aucune connaissance générique systématique ne peut fournir [aux praticien-ne-s] des modes opératoires détaillés à niveau de confiance élevé leur permettant d'agir dans toutes les situations qui se présentent » (p. 272). En ce sens, « les théories et les connaissances génériques gagnent à être vues comme des informations devant être prises en compte pour l'analyse des politiques lors de situations problématiques spécifiques... Elles sont une aide, et non un substitut... aux jugements des preneur-e-s de décisions » (p.276). Ils remarquent en plus que les connaissances génériques sont les plus utiles lorsqu'elles vont au-delà des réponses à de simples questions de cause à effet afin d'identifier « les conditions, les processus, et les mécanismes en cause qui lient l'utilisation de chaque stratégie à la variabilité des résultats » (p. 272). Les enseignant-e-s font face à des circonstances similaires sur une base quotidienne. Moss (2008) résume la description de l'expérience de Magdalene Lampert (2001), formatrice d'enseignant-e-s [et chercheure réputée], alors qu'elle tentait de répondre à des problèmes reliés à l'enseignement des mathématiques à des élèves de cinquième année :

Lampert est en quête d'indices [à des fins de diagnostic ou d'action] lorsqu'elle se penche sur un problème ou une question particulière. Ainsi, elle considère toujours les indices dont elle dispose à la lumière d'une question qu'elle se pose ou d'un problème qu'elle cherche à régler : quels problèmes utiliser dans la leçon du lendemain, quels concepts mathématiques peuvent être illustrés par un problème donné, quelles stratégies les élèves vont utiliser pour résoudre un problème, quel élève questionner, comment traiter aux incompréhensions des élèves, comment encourager la motivation des élèves à « étudier » et à remettre en question leurs propres solutions, comment encourager les élèves à offrir leur aide aux autres, comment communiquer le progrès des élèves à leurs parents, et ainsi de suite... L'attention qu'elle porte aux indices au moment de résoudre un « problème d'enseignement » s'accumule, au sens où elle s'appuie sur l'ensemble des informations disponibles ... et constitue une forme d'anticipation, soit dans le sens

de réfléchir aux conséquences de sa prochaine action sur l'apprentissage des élèves (Moss, 2008, p. 252-252, citant Lampert, 2001).

Biesta (2007) s'inspire de Dewey pour décrire l'épistémologie la plus appropriée pour la connaissance-en-action que la pratique professionnelle implique :

La connaissance acquise lors de situations antérieures – ou la connaissance acquise par d'autres lors d'investigations ou de recherches différentes – n'entre pas dans le processus réflexif de résolution de problème en tant que règle ou en tant que prescription... Nous utilisons d'abord de « vieilles » connaissances pour nous guider lors de nos premières tentatives de comprendre ce qu'est le problème et, ensuite, dans la sélection intelligente de pistes d'action. Ce que les « vieilles » connaissances font, en d'autres mots, c'est de nous aider à approcher le processus de résolution de problème de manière plus intelligente. Pourtant, la preuve ne se manifestera que dans l'action qui suivra (p.17).

Biesta souligne également l'importance de remettre en question les fins autant que les moyens et de remettre en question les façons dont les problèmes sont définis. En ce sens, un certain nombre de théoricien-ne-s qui partagent cette perspective préfèrent remplacer l'expression « pratique basée sur des résultats de recherche » par l'expression « pratique informée par des résultats de recherche » (e.g., Biesta, 2007 ; NRC, 2012 ; Nutley, Walter & Davis, 2007) afin de mettre en évidence, de manière appropriée, le rôle de la connaissance générale dans la pratique professionnelle exercée dans un système éducatif complexe.

Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. doi: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2010). *Research and practice in education: Building alliances, bridging the divide*: Rowman & Littlefield Publishers.

George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Gutiérrez, K. D., & Penuel, W. R. (2014). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19-23. doi: 10.3102/0013189x13520289

Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press.

Moss, P. A. (2008). Sociocultural implications for the practice of assessment I: Classroom assessment. In P. A. Moss, D. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel, & L. J. Yough (Eds.), *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*. New York: Cambridge University Press.

Moss, P. A. and Haertel, E. H. (2016). Engaging methodological pluralism. In D. Gitomer and C. Bell (Eds), *Handbook of research on teaching* (5th Ed). 127-247. Washington, DC: AERA. The 2015 online draft is at this [link](#).

National Research Council. (2012). *Using Science as Evidence in Public Policy*. Washington, DC: The National Academies Press.

Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*: Policy Press.

Traduit par ICI-PRS

Mai 2018