

Pour une recherche de type critique...

La recherche positiviste ou nomothétique en éducation a certes permis de proposer des théories explicatives et prédictives de certains phénomènes, mais on constate que jusqu'ici, elle a eu fort peu d'impact sur l'action éducative. Concoctée par des équipes de théoriciens et de méthodologues au sein de laboratoires universitaires, délibérément distanciée de son objet d'étude, restreinte à une approche analytique de phénomènes isolés, la recherche positiviste est restée plutôt stérile en regard de l'amélioration des pratiques éducatives et de l'apprentissage. En raison de ce constat, un nombre grandissant de chercheurs contribuent désormais à l'émergence de nouvelles approches de recherche en éducation, permettant d'intégrer, voire de privilégier, les caractéristiques d'une recherche **critique** visant la transformation des réalités qui posent problème.

Or le développement d'une recherche de type critique devient un enjeu particulièrement crucial quand il s'agit d'un domaine d'intervention comme celui de l'éducation relative à l'environnement (ERE), confrontée aux défis de multiples transformations. L'ERE vise en effet le changement des modes de relation personne - société - environnement, et fait appel à des processus d'enseignement et d'apprentissage novateurs, intégrant entre autres l'interdisciplinarité, la démarche de résolution de problèmes réels, l'apprentissage coopératif, etc. Le changement de paradigme socioculturel proposé par l'éducation relative à l'environnement est indissociable d'un changement de paradigme éducationnel. Et pour y contribuer, il apparaît primordial que la recherche adopte des voies appropriées.

De façon à mettre en lumière l'importance d'une recherche de type critique en éducation, et en particulier en éducation relative à l'environnement, nous identifierons d'abord les principales caractéristiques de ce type de recherche. Nous proposerons ensuite une définition de l'ERE, qui situe cette dimension de l'éducation contemporaine au carrefour de multiples changements. Puis nous présenterons, à titre d'exemple, quelques grandes lignes d'une recherche critique concernant la problématique du développement professionnel des enseignants en matière d'éducation relative à l'environnement.

La recherche de type critique: une recherche pour l'éducation

Pour situer la recherche critique¹ dans l'ensemble de la recherche éducationnelle, nous exploiterons deux typologies. La première identifie trois types de recherche: positiviste, interprétative et critique. La seconde distingue la recherche *au sujet de* (ou *sur*) l'éducation,

elle reste à développer. À titre d'exemple, citons la recherche menée par Talero et Humana de Gauthier (1994), qui vise à explorer la représentation de l'environnement chez les enfants de la région de Bogota.

- * La recherche de type **critique** s'appuie sur une ontologie qualifiée de réaliste critique (les objets sont considérés comme ayant une existence réelle, mais ils peuvent avoir différentes significations selon le champ symbolique au sein duquel ils sont appréhendés) et sur une épistémologie intersubjectiviste et dialectique (le savoir est socialement construit et il est fonction du contexte historique, social, éthique, etc. où il s'élabore). Ce type de recherche est orienté vers l'action; il s'agit de produire un savoir critique de nature à catalyser le changement social et politique. La recherche critique est essentiellement participative; elle est cogérée par les différents acteurs de la problématique abordée et elle se préoccupe de développer le pouvoir-faire de ces derniers. Elle adopte une méthodologie qualitative. Son design est négocié entre les partenaires et essentiellement adaptatif, voire émergent au fil de la démarche. À titre d'exemples de questionnement critique en éducation relative à l'environnement, Robottom et Hart (1993) proposent entre autres: quels sont les intérêts servis par les choix relatifs aux politiques et aux pratiques de l'ERE à l'école? Comment le savoir relatif à l'environnement est-il produit et reproduit à l'école? On pourrait également se demander: les structures institutionnelles de l'école actuelle entravent-elles la mise en oeuvre d'une pédagogie adaptée à l'ERE? Quel processus de changement peut-on envisager à cet effet? La recherche-action, la recherche évaluative, la recherche développement peuvent être menées dans une approche critique. John Elliott (1994) témoigne en particulier de la fécondité de la recherche-action comme processus de changement en éducation, et plus spécifiquement en éducation relative à l'environnement. Pourtant, comme le signalent Robottom et Hart (1993), la recherche critique émerge à peine en ERE.

Ainsi, la recherche de type positiviste est davantage explicative; elle s'intéresse aux relations de cause à effet. La recherche de type interprétative est davantage descriptive, favorisant la mise au jour des significations. La recherche de type critique est essentiellement stratégique; elle vise à favoriser la pertinence contextuelle de l'action éducative en vue de changements sociaux.

Cette première typologie de la recherche, qui témoigne de différentes positions ontologiques, épistémologiques et méthodologiques, peut être mise en relation avec une

deuxième typologie, inspirée entre autres des propositions de classification de Carr et Kemmis (1986), De Landsheere (1992), Fontaine (1994) et Van der Maren (1995). On distingue également ici trois catégories de recherche, caractérisées par le but et la perspective (posture) adoptés: la recherche au sujet de l'éducation, en éducation, pour l'éducation.

- * La recherche **au sujet de** (ou **sur**) l'éducation aborde les réalités éducatives de l'extérieur, pour les décrire, les expliquer, les prédire, "les mettre en relation avec d'autres grandes variables sociales, économiques, organisationnelles et politiques" (Fontaine, 1994). Elle peut être aisément associée au type de recherche **positiviste**. En éducation relative à l'environnement, on pourra étudier par exemple la nature et l'influence de l'engagement politique de l'état (lois, énoncés de politique) sur le développement de l'ERE dans divers pays; ou encore, on s'intéressera aux caractéristiques démographiques et socioculturelles des enseignants qui intègrent l'ERE à leur pratique éducative.
- * La recherche **en** éducation rejoint deux préoccupations différentes, selon les auteurs consultés:
 - D'une part, elle se préoccupe de comprendre les réalités associées aux situations éducatives, en y portant un regard "de l'intérieur" (comme la recherche de type phénoménologique ou ethnographique). Il s'agit d'une recherche **dans** l'éducation, de type **interprétatif**, préoccupée surtout d'explorer les significations des réalités pour les acteurs qui y sont associés. En ERE, on pourra trouver par exemple une étude de la diversité des représentations de l'éducation relative à l'environnement chez les enseignants et de l'impact de ces représentations sur les pratiques.
 - D'autre part (selon Fontaine, 1994), la recherche **en** éducation vise à améliorer les pratiques éducatives. La recherche quasi-expérimentale, certains types de recherche-action (vérificatoires) et la recherche évaluative peuvent alors être exploitées. En ERE, on pourra par exemple expérimenter un modèle pédagogique particulier, dans un contexte spécifique, de façon à en vérifier la pertinence (la validité écologique) et à y apporter s'il y a lieu, des modifications ou améliorations.

Notons que la recherche *en* éducation peut être menée dans une perspective critique, et présenter de ce fait certaines caractéristique d'une recherche *pour* l'éducation, telle que définie ci-après.

* La recherche **pour** l'éducation vise essentiellement le développement de l'éducation. Trois conceptions se retrouvent ici:

- Une recherche **pour** l'éducation se distingue d'une recherche au sujet de l'éducation, en ce qu'elle est essentiellement **critique** et vise à transformer les réalités éducatives (Carr et Kemmis, 1986: 156): elle est axée sur le changement; elle suppose une approche participative et collaborative; elle est arrimée à une expérience éducative concrète; elle s'appuie sur un processus de recherche-action intégrale, au coeur de laquelle se retrouve l'exercice rigoureux d'une véritable praxis, soit une "théorisation critique des actions éducatives habituelles" (selon la définition de Van der Maren, 1995).
- Mais selon Van der Maren (1995), une recherche **pour** l'éducation doit aller au-delà de la praxis: elle doit intégrer à la fois les savoirs issus de la praxis (c'est-à-dire de la réflexion critique sur l'action, qui fournit des signaux perceptibles pouvant être répertoriés et paramétrisés) et les savoirs appliqués (qui opérationnalisent les résultats de la science en suivant une démarche de résolution de problèmes), de façon à générer un savoir **pour** l'action, appelé savoir stratégique.
- Enfin, selon Fournier (1994), une recherche **pour** l'éducation doit intégrer à la fois la recherche au sujet de et la recherche en éducation; ces deux approches s'interfécondent en effet, pour induire une dynamique d'amélioration des politiques et des pratiques éducatives.

Ces différents auteurs s'accordent à déplorer qu'une recherche **pour** l'éducation reste encore à développer.

Les deux typologies que nous venons d'explorer se présentent comme des outils d'analyse critique de la recherche en éducation en général, et en éducation relative à l'environnement en particulier. Mais il ne s'agit certes pas de tenter d'enfermer chacune des recherches dans un seul type. Il convient de considérer la recherche comme un processus global, auquel peuvent s'intégrer en complémentarité différents **moments positivistes**,

interprétatifs et critiques (dans le sens particulier donné par Carr et Kemmis, 1986), en fonction de chacun des différents objectifs spécifiques impliqués dans l'atteinte d'un même but. Ainsi, les différents types de recherche, malgré leurs caractéristiques respectives mutuellement exclusives, peuvent être envisagés dans une perspectives de complémentarité au sein d'un processus global de transformation des réalités éducatives.

Mais il faut toutefois reconnaître le rôle privilégié la recherche **critique** associée à la recherche **pour** l'éducation. Malheureusement, tel que signalé, ce type de recherche demeure encore sous-développé en éducation en général et en éducation relative à l'environnement. Cela s'explique entre autres par le fait que la recherche critique suppose des approches et des stratégies différentes, qui bousculent les traditions et qui restent à explorer, à parfaire, à opérationnaliser. Un consensus se dégage quant aux principales caractéristiques d'une recherche nouvelle, de type critique (entre autres: Carr et Kemmis, 1986; Chevrier, 1994; Collectif, 1995; Robottom et Hart, 1993; Hart, 1991, 1993; Van der Maren, 1995):

1. L'objet de l'éducation est éminemment complexe: il s'agit du développement intégral des personnes et des groupes sociaux. L'objet spécifique de l'ERE se situe au coeur d'une telle complexité: il correspond au développement intégral des personnes et des groupes sociaux en ce qui concerne leur relation au milieu de vie; l'ERE vise l'optimalisation du réseau des relations personne - groupe social - environnement. En raison de cette **extrême complexité**, il importe d'adopter une **approche globale et systémique** des phénomènes.
2. Une **approche critique** s'impose également, de façon à favoriser le repérage et la transformation des réalités qui posent problème. En ERE, il s'agit de transformer simultanément des réalités éducationnelles, sociales et environnementales.
3. Chaque situation éducative est unique, éminemment contextuelle. La recherche nouvelle doit tenir compte de cette **contextualité** et la valoriser plutôt que de chercher à l'occultier dans le but de généraliser. On se préoccupera plutôt s'il y a lieu, du transfert des résultats à d'autres contextes, en adaptant, en modifiant les propositions.
4. La recherche ne doit plus être l'apanage exclusif des chercheurs universitaires. Elle doit s'intéresser aux réalités éducatives concrètes, préoccupantes. Elle doit susciter la **participation des divers acteurs de l'action éducative**, de façon à ce qu'ils s'approprient véritablement cette recherche **pour** l'éducation. À cet effet, la recherche

de type collaborative et participative, menée en **cogestion** entre les partenaires, est particulièrement appropriée.

5. La recherche **pour** l'éducation doit être **arrimée à la pratique éducative** et associée à une **démarche de résolution de problèmes réels**. Elle se préoccupe d'être pertinente et utile.
6. Une recherche ainsi associée à l'action éducative offre un **contexte privilégié de développement professionnel** pour ses différents acteurs. Elle peut devenir entre autres le creuset du développement d'une pratique réflexive (Schon, 1992). Hugon et Siebel (1989) sont parmi les auteurs qui proposent le concept de recherche-formation.
7. La recherche de type critique ne peut être véritablement achevée si elle n'est pas **diffusée**, de façon à être **confrontée** et de façon également à favoriser le **transfert des résultats** à de nouvelles démarches de résolution de problèmes. Tous les acteurs d'une telle recherche doivent être invités au processus de diffusion qui s'ensuit: le discours et la "parole" de recherche doivent être partagés.

Il reste à promouvoir un travail d'appropriation de ce type d'investigation par les acteurs du domaine de l'éducation.

La pertinence d'une recherche de type critique en éducation relative à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement. L'environnement est ici considéré comme l'ensemble systémique des aspects biophysiques du milieu de vie, en interrelation avec les composantes socioculturelles, et qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu. L'ERE est un processus permanent qui a pour objectif global de développer chez les personnes et les groupes sociaux un savoir-être qui favorise l'optimalisation de leur relation au milieu de vie. Ce savoir-être implique l'acquisition d'un savoir-agir qui stimule l'engagement individuel et collectif à court et à long termes, dans des actions de nature à préserver, restaurer ou améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. Au-delà de la simple transmission de connaissances, l'ERE privilégie la construction de savoirs collectifs dans une perspective critique. Elle vise à développer des savoir-faire utiles associés à des pouvoir-faire réels. Elle fait appel au développement d'une éthique environnementale et à l'adoption d'attitudes, de

valeurs et de conduites cohérentes avec cette éthique. Elle privilégie l'apprentissage coopératif dans, par et pour l'action environnementale. (Sauvé, 1994)

L'exploration du champ des diverses théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement nous amène à constater que l'ERE intéresse particulièrement trois types de personnes: les environmentalistes qui envisagent l'ERE dans une perspective instrumentale comme un outil essentiel de résolution des problèmes environnementaux; les éducateurs pour lesquels la relation à l'environnement est un aspect fondamental du développement global des personnes et des groupes sociaux; les didacticiens intéressés à relever le défi pédagogique posé par l'ERE et qui y voient une occasion stimulante de transformer les processus d'enseignement et d'apprentissage traditionnels. L'éducation relative à l'environnement vise en effet non seulement la qualité de l'environnement, mais aussi (et pour certains, surtout) la qualité d'être des personnes et des groupes sociaux en relation avec leur milieu de vie et, pour atteindre ces buts, l'ERE se préoccupe certes de la qualité des processus éducatifs.

Ainsi, l'ERE fait appel à de multiples changements, qui concernent à la fois les réalités environnementales, sociales et éducationnelles: ces dernières sont en effet intimement interreliées. On sait que les problèmes environnementaux ont la plupart du temps des causes et des impacts sociaux; par ailleurs, école et société entretiennent des liens dialectiques très étroits (comme l'ont révélé entre autres Bertrand et Valois, 1992): l'école est à la fois le reflet de la société et le creuset de changements sociaux (Legendre, 1983). Par exemple, une démarche pédagogique en milieu scolaire axée sur la résolution d'un problème environnemental préoccupant, pour les élèves et les autres acteurs de l'école et de la communauté environnante, peut fort bien être envisagée par l'enseignant ou l'équipe-école comme l'occasion privilégiée d'une recherche-action ayant pour but d'explorer l'intérêt d'une telle démarche comme processus d'enseignement et d'apprentissage non seulement en matière d'éducation relative à l'environnement, mais aussi en ce qui concerne l'acquisition de différents savoirs scolaires prescrits dans les programmes d'études. En milieu défavorisé, une telle recherche-action peut également concerner l'exploitation de la démarche de résolution d'un problème environnemental par la communauté scolaire, comme processus de reconstruction du tissu social de cette communauté, favorisant entre autres la responsabilisation à l'égard de la qualité du milieu et de la qualité des rapports humains.

La recherche de Claude Poudrier (1995; Poudrier et Sauvé, 1994), enseignant dans une école primaire du Cap-de-la-Madeleine, est éloquent à ce sujet. Le processus de conception et de mise en oeuvre d'un projet pédagogique de résolution d'un problème

communautaire (l'aménagement de la cour d'école) a permis l'établissement d'un partenariat entre l'école et divers membres de la communauté éducative, dont l'usine avoisinante, pour la protection de l'environnement du quartier et pour l'action éducative. Mais il a également permis de revaloriser les élèves aux yeux de la communauté; ces derniers étaient en effet considérés jusqu'alors comme une "clientèle difficile"; à travers le projet (*leur* projet), ils ont eu l'occasion de faire preuve d'initiative, de responsabilité et d'engagement social. Enfin, cette démarche est devenue pour l'enseignant un contexte de développement professionnel: dans le cadre méthodologique d'une recherche-action, ce dernier a expérimenté un modèle pédagogique novateur de façon à en vérifier la validité écologique (en fonction du pédagogosystème de l'école primaire où il enseigne); au cours de ce processus, il a enrichi son répertoire de modèles pédagogiques et développé des compétences relatives à une véritable pratique réflexive.

Cette recherche (comme celles d'ailleurs qui se sont déroulées dans le cadre d'un récent programme de recherche en ERE subventionné par l'OCDE, 1994), s'inscrit dans un courant de recherche critique, de recherche pour l'éducation. Carrefour de multiples changements, l'ERE fait appel en effet à des pratiques de recherche de nature à stimuler, orienter et guider les transformations environnementales, sociales et éducationnelles qui s'imposent.

Un exemple de recherche de type critique en ERE: recherche-formation des enseignants

La recherche critique associe étroitement l'investigation et l'intervention; elle situe le développement de la théorie au cœur même de la pratique; elle considère les représentations et l'action comme éléments d'un même système dynamique; elle intègre la recherche et la formation. La démarche de recherche qui sera présentée ici à titre d'exemple de cheminement dans la voie critique, illustre ces caractéristiques². Elle concerne le développement professionnel des enseignants du secondaire en matière d'éducation relative à l'environnement. Elle vise à mener avec les enseignants participants une démarche de clarification et de confrontation de leurs propres théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement, de façon à consolider ou enrichir ces dernières, à les modifier ou les transformer s'il y a lieu, à les modéliser et y repérer des éléments de transfert pouvant être réinvestis dans un processus de co-didaxie avec leurs pairs.

L'idée de cette recherche est venue au terme d'un cheminement de quelques années où j'ai tenté de trouver réponse aux deux questions suivantes: qu'est-ce que l'éducation relative à

Sauvé, L.

l'environnement? comment peut-on éduquer à l'environnement? Une première étape (dont témoigne le cadre théorique de ma thèse de doctorat - Sauvé, 1992) a consisté à rechercher LA définition de l'ERE et LES principes d'intervention adéquats. J'ai donc mené une rigoureuse démarche d'anasynthèse (Legendre, 1983) des définitions et des principes pédagogiques présentés dans la littérature spécialisée en ERE, de façon à développer une définition et des éléments de théorie pédagogique qui se situent, en toute légitimité, à la confluence (point d'organisation) des propositions de l'ensemble des auteurs consultés (organismes officiels et auteurs crédibles). Cette étape comportait certains éléments d'une recherche **de type positiviste**: entre autres, elle tentait de cerner objectivement la nature de l'ERE, réalité extérieure aux sujets qui l'ont construite; elle s'inscrivait dans une préoccupation normative: il s'agissait de prescrire une définition et des principes d'intervention émanant d'autorités.

Mais cette première démarche m'a permis de constater qu'en marge des propositions officielles (en particulier celles de l'UNESCO), il existe dans la littérature et sur les terrains de pratique, une pluralité de conceptions de l'ERE, associée à une diversité de pratiques ou de propositions praxéologiques. Par ailleurs, je ne pouvais que reconnaître mon propre désir de m'approprier une définition (la mienne) qui exprime le mieux possible cette théorie personnelle qui commençait à émerger au cours de mes travaux. (Je reconnais d'ailleurs ce désir chez la plupart des étudiants de maîtrise et de doctorat dont j'encadre la recherche: même au départ de leur itinéraire, fort peu souhaitent adopter une définition exogène). La diversité des théories et pratiques de l'ERE ne m'est donc pas apparue comme un problème à éliminer (comme c'est le cas pour certains chercheurs américains qui souhaitent - enfin! - standardiser l'ERE); elle m'est apparue au contraire d'un grand intérêt en elle-même (permettant d'élaborer une phénoménographie de l'ERE) et aussi comme une expression de la richesse potentielle du "pédagosystème" de l'ERE.

Au cours d'une deuxième étape de recherche, comportant plusieurs caractéristiques du **courant interprétatif**, j'ai donc tenté de révéler et de comprendre la signification de l'ERE chez les différents auteurs et les praticiens, à travers l'analyse de leurs discours (Sauvé, 1993). Cette étude a mené entre autres à l'élaboration d'un répertoire descriptif, interprétatif et critique de modèles pédagogiques en l'ERE³, présentés comme objets de discussion critique et comme sources d'inspiration pédagogique (Sauvé, 1992, 1994, 1995). Il importe de signaler ici que la reconnaissance de la diversité des conceptions de l'ERE et de la richesse associée à cette diversité, n'est pas incompatible avec l'adoption d'une conception (ou théorie) particulière qui intègre des éléments complémentaires provenant de diverses

conceptions spécifiques. L'élaboration d'une telle proposition théorique (par le chercheur ou le praticien) est nécessaire puisqu'elle fonde l'action éducative. Or, elle ne peut être élaborée qu'au terme d'une démarche critique.

Dans le but de favoriser le développement d'une éducation relative à l'environnement **de type critique**, j'ai donc entrepris une troisième étape de recherche, plus précisément de recherche-formation, consistant à engager des enseignants co-chercheurs dans une démarche de clarification et de réflexion critique sur leurs propres théories et pratiques, confrontées à d'autres théories et pratiques; cette démarche doit mener chaque enseignant à l'élaboration d'un modèle d'intervention personnalisé, contextuellement pertinent, offrant des possibilités de transfert, et surtout, de nature à favoriser les changements environnementaux, sociaux et éducationnels qui apparaissent opportuns à leurs yeux. Une telle recherche s'appuie sur les considérations suivantes: 1) les représentations ne sont pas transmises, mais construites, plus exactement socialement construites; 2) il existe une étroite interrelation entre les représentations et les pratiques; 3) il est fort peu efficace de prescrire une théorie à des enseignants; au bout du compte, c'est leur propre théorie (clarifiée ou non) qui influence leurs choix pédagogiques (Donnay et Charlier, 1990); 4) il importe d'aider les enseignants à clarifier et à développer leur propre modèle d'intervention en ERE (tel que suggéré par Saint-Arnaud, 1992 - à la suite de D. Schon et C. Argyris).

De façon concrète, les enseignants sont invités à s'appropriier (discuter, négocier, modifier s'il y a lieu) une démarche en trois temps (clarification - confrontation - transformation) qu'ils entreprennent au sein d'une équipe composée de pairs et d'un animateur.

- * Clarification: Lors d'entrevues avec l'animateur et au cours de séminaires avec ses collègues, l'enseignant est d'abord invité à clarifier ses propres théories et pratiques actuelles relatives à l'ERE.
- * Confrontation: À l'aide de l'animateur et de ses pairs, l'enseignant entreprend une réflexion critique visant à évaluer la cohérence entre ses propres théories et pratiques. Puis, au cours de discussions critiques, il confronte ses théories et pratiques à celles de ses collègues. Il est ensuite invité à former une équipe avec ces derniers pour analyser, modifier (s'il y a lieu) et expérimenter divers modèles pédagogiques proposés par différents spécialistes (praticiens et auteurs) en ERE.

L'enseignant s'initie à la pratique réflexive et à la discussion pédagogique.

- * Transformation: Au terme de cette démarche, l'enseignant clarifie à nouveau ses théories et pratiques de l'ERE et les confronte à ses théories et pratiques initiales. À l'aide de l'animateur et de ses collègues, il procède à une évaluation critique des changements observés. Il formule son propre modèle d'intervention, tel que transformé (consolidé, enrichi ou modifié) après confrontation, et il entreprend un processus de validation par l'expérimentation. Il planifie enfin la poursuite de ses activités de développement professionnel.

Ce design de recherche-formation a fait l'objet d'une première mise à l'essai, avec un groupe d'enseignants de la région de Conakry, en Afrique occidentale (Sow et Sauvé, 1995). Les résultats témoignent de changements positifs chez les enseignants quant à leurs représentations de l'éducation relative à l'environnement. Ces dernières se sont enrichies: on y observe un plus grand nombre d'éléments, une meilleure structure. L'ERE est davantage perçue comme un processus d'investigation critique et de travail coopératif pour la résolution de problèmes: or, cette conception est de nature à favoriser la transformation des réalités. Les enseignants ont développé des attitudes plus positives à l'égard des approches pédagogiques privilégiées en ERE (dont l'interdisciplinarité pédagogique et la démarche de résolution de problèmes réels); ils ont développé des compétences relatives à la conception et à la gestion de projets d'enseignement/apprentissage en partenariat avec la communauté.

Par contre, cette mise à l'essai a révélé la difficulté d'adopter un processus véritablement collaboratif et critique, tant de la part de l'apprenti-chercheur-critique que de la part des enseignants partenaires. En particulier, les contraintes de temps (vie quotidienne oblige!) ont amené les participants à court-circuiter plusieurs moments importants de la réflexion critique. Par ailleurs, c'est toute la culture scolaire ambiante (caractérisée entre autres à Conakry par une forte hiérarchisation des rapports sociaux, héritée du colonialisme) qui doit être confrontée. Des pistes d'amélioration stratégique de la démarche doivent être envisagées, en fonction du contexte de recherche.

Mais surtout, il faut reconn tre que la recherche critique, plus encore que tout autre type de recherche, ne peut pas être ponctuelle, momentanée, discrète (au sens mathématique). Elle n'est pas linéaire, elle ne s'arrête pas aux premiers résultats, elle ne règle pas les problèmes une fois pour toutes. Elle est itérative et doit être envisagée comme un mode de vie

Sauvé, L.

constant au sein des milieux d'intervention éducative, comme une pratique en évolution, comme un incessant processus d'investigation critique sur elle-même. Il s'agit essentiellement d'une recherche en recherche, *pour* l'éducation.

Notes

- 1 La recherche critique en éducation s'inscrit dans le courant de ce qu'on appelle "la théorie critique" (*critical theory*). Les auteurs suivants proposent une synthèse de ce courant: Geuss, R. (1987), Rex Gibson (1986), Tom Bottomore (1984) et David Held (1980).
- 2 Cette recherche est subventionnée par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (# 410-95-0354).
- 3 On sait qu'un modèle pédagogique se situe à la confluence d'une théorie et d'une pratique: il comporte à la fois un cadre théorique et une proposition stratégique (Sauvé et Legendre, 1994).