

EDITORIAL

WAYS OF KNOWING

In a previous issue, I commented on the extraordinary range of topics we cover in the MJE, and in preparing this issue I was struck by another dimension of complexity in educational work – the multiple ways of knowing and types of knowledge that we experience in our teaching, our research, and our theory-building. Increasingly, as science loosens its hold on that form of human inquiry known as research, people are experimenting with approaches to, and definitions of, knowledge and knowledge-making.

What does it mean to say that we know something? How can we discover if what we know matches or conflicts with what others say they know? How can we be sure that what we know isn't just bias or received opinion or idiosyncratic? And if it is idiosyncratic, or shared by only a small group of people, does that make it less valuable or less true than widely-accepted knowledge? Can a poem tell us as much about human behaviour as an experiment? Should all knowledge claims be supported in the same way?

To answer any of these questions, we would need elaboration and context. Clearly, if I feel ill, I want my physician to have hard, statistically-supported evidence before operating or prescribing medication, but a child's reading score on a standardized test is useless knowledge when I want to understand her as a human being, with interests and fears and hopes. And if we want to know what it feels like to be bullied in the schoolyard, a child's drawing might offer more insight than an interview (and far more than a survey). Many new ways of creating knowledge are alternatives to the knowledge-making practices of the natural sciences, which for some people remain the peak of human intellectual achievement. Bazerman (1988) explains how science has gained that position:

The intellectual, practical, and social successes of the natural sciences have made their ways of going about their business highly attractive to other communities that create knowledge. Not only have the natural sciences seemed to have found a way of producing statements of great detail and reliability, expanding our powers of prediction and control over nature, they have also been able to develop wide agreement on a large number of statements within their communities and have gained the respect and support of the broader

society. Thus the natural sciences have generated wide social, political, and economic power as well as power over nature. (p. 257)

However, as effective as they are for some types of questions, the experimental methods of the natural sciences have not been able to answer persistent and troubling questions about aspects of the human experience, and new forms of investigation are emerging as a result: autoethnography, narrative inquiry, photovoice methods, participatory action research, and other ways of asking questions and reporting answers are becoming common in educational research.

This issue of the MJE displays some of that variation in questioning. For example, one article uses poetry as a way to reflect on children labeled “problematic”; another offers a fictional account of a seminar to demonstrate the complexity of knowledge; a third uses discourse and content analysis to delve below the surface of official documents; and others rely on more traditional methods – surveys and interviews, for example. Each article uses different ways of knowing and produces different kinds of knowledge.

It has become common for researchers to justify their use of methods, because how one goes about making knowledge will determine the sort of knowledge produced, and I invite you, the reader, to reflect on the impact that ways of knowing and types of knowledge have on you. Are you more convinced by certain types of knowledge presented in this issue than by others? What can you know by reading a poem that might be impossible by other methods? How is the knowledge produced by a fictional narrative different from a research participant’s narrative? As those who produce educational research become more critically conscious of their knowledge-making practices, those of us who read educational research should be similarly attentive.

A. P.

REFERENCE

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

ÉDITORIAL

MÉTHODES D'ACQUISITION DE CONNAISSANCES

Dans le numéro précédent, j'ai formulé des commentaires sur la gamme impressionnante de sujets couverts dans la Revue des sciences de l'éducation de McGill, et, en préparant celui-ci, j'ai été frappé par une autre dimension de la complexité du travail en éducation, soient les multiples méthodes d'acquisition de connaissances et types de connaissances dont nous nous servons dans notre enseignement, nos recherches ainsi que l'élaboration de nos théories. Au fur et à mesure que la science relâche son emprise sur cette forme d'interrogation humaine appelée recherche, de plus en plus de gens font l'essai de différentes approches de la connaissance et de l'acquisition de connaissances, ainsi que des définitions de ces concepts.

Qu'est-ce que signifie le fait d'affirmer que nous connaissons quelque chose? Comment pouvons-nous apprendre si ce que nous savons correspond à ce que d'autres affirment savoir ou entre en conflit avec ce qu'ils savent? Comment pouvons-nous être certains que nos connaissances ne représentent pas seulement des préjugés, des opinions reçues ou des idiosyncrasies? Si elles sont des idiosyncrasies, ou si nos connaissances ne sont partagées que par un petit groupe de personnes, sont-elles moins valables ou moins vraies que si elles étaient largement acceptées? Un poème peut-il être aussi révélateur du comportement humain qu'une expérience? Est-ce que toutes les connaissances doivent être étayées de la même façon?

Pour répondre à ces questions, nous devons élaborer un peu plus et mettre en context. Par exemple, si je suis malade, je veux que mon médecin ait des preuves convaincantes et appuyées par des statistiques avant de m'opérer ou de me prescrire des médicaments. Toutefois la note obtenue par un enfant à un test de lecture normalisé est inutile si je souhaite la comprendre en tant qu'être humain, avec ses intérêts, ses peurs et ses rêves. En outre, si nous voulons savoir comment se sent un enfant victime d'intimidation dans la cour d'école, ses dessins pourraient nous le faire mieux comprendre qu'une entrevue (et bien plus qu'une enquête). De nombreuses nouvelles méthodes de création du savoir représentent des solutions alternatives aux pratiques d'acquisition des connaissances des sciences naturelles, qui, pour certaines personnes, demeurent l'apogée de la réussite intellectuelle humaine. Bazerman (1988) explique comment la science a pu occuper cette position :

Les réussites intellectuelles, pratiques et sociales des sciences naturelles ont fait en sorte de devenir très intéressantes pour les autres communautés qui sont source de savoir. Non seulement les sciences naturelles semblent avoir trouvé une façon de faire des affirmations très détaillées et fiables qui améliorent nos capacités de prédiction et notre contrôle sur la nature, mais elles ont aussi été en mesure d'obtenir l'assentiment quasi général de leurs communautés à bon nombre de affirmations en plus de gagner le respect et le soutien de la société dans son ensemble. Par conséquent, les sciences naturelles ont été génératrices d'un large pouvoir social, politique et économique ainsi que d'un pouvoir sur la nature. (p. 257)(Traduction libre)

Toutefois, bien qu'elles soient très efficaces pour certains types de questions, les méthodes expérimentales des sciences naturelles n'ont pas permis de répondre aux questions incessantes et inquiétantes concernant certains aspects de l'expérience humaine. De nouvelles méthodes d'investigation font leur apparition avec comme résultat l'émergence de l'autoethnographie, de la recherche narrative, des méthodes « *Photovoice* », et la recherche active participative. D'autres façons de poser des questions et de consigner des réponses sont maintenant utilisées couramment dans la recherche en éducation.

Ce numéro de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* met en évidence ces variations dans les méthodes de recherche. Par exemple, un article traite de l'utilisation de la poésie comme moyen pour se pencher sur le cas d'enfants catalogués « en difficulté »; un autre offre un compte rendu fictif d'un séminaire dans le but de montrer la complexité du savoir; un troisième utilise l'analyse du discours et du contenu pour creuser sous la surface des documents officiels; alors que d'autres se fondent sur des méthodes plus classiques comme les enquêtes et les entrevues. Chaque article fait appel à différents moyens d'apprendre et génère différents types de connaissances.

Il est devenu commun pour les chercheurs de justifier leurs méthodes de recherche, puisque la façon de produire des connaissances déterminera la nature du savoir acquis. Je vous invite, donc, chers lecteurs, à réfléchir sur les implications que les façons d'apprendre et les types de connaissances produites ont sur vous. Êtes-vous davantage convaincus par certains types de connaissances présentées dans ce numéro que par d'autres? Que pouvez-vous apprendre à la lecture d'un poème que d'autres méthodes ne vous permettraient peut-être pas de faire? Comment les connaissances provenant d'un récit fictif diffèrent-elles du récit d'un participant à une recherche? À l'instar de ceux et celles qui effectuent des recherches en éducation et qui deviennent plus critiques envers leurs méthodes de production de connaissances, nous qui lisons ces travaux de recherche devons être aussi se montrer attentifs et critiques.

A. P.

RÉFÉRENCE

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI : University of Wisconsin Press.