

Quelles formes de recherche quand les arts deviennent universitaires ?

*Communication au colloque : La recherche - création : territoire d'innovation méthodologique
UQAM 19 mars 2014*

Jean-Marie Van der Maren
Professeur titulaire retraité
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Introduction : une question pour quelles disciplines

La délimitation du territoire de la recherche-crédation dans le domaine des arts est une belle question que votre domaine n'est pas le seul à se poser. Et je dirais qu'il est heureux que votre domaine se la pose, bien que je la modifierais un peu. Étant donné que l'innovation est une réponse, je le formulerais ainsi : la recherche-action comme territoire de questionnement méthodologique. De sorte que j'espère que votre domaine continuera à se la poser longtemps. Car comparativement à d'autres disciplines qui ne se la pose plus ou qui ne se la posent presque pas, du moins seulement en coulisse et à bas bruit, le questionnement plus que la réponse est un signe de vitalité et d'intelligence. Si je m'autorise à en parler devant vous, outre le fait que les organisateurs de cette table m'y ont invité, c'est parce que le problème d'une recherche associée ou au service de la pratique se pose aussi, sans le crier sur les toits, dans la discipline d'où je viens, la pédagogie, et dans d'autres disciplines, comme le travail social et le paramédical, que j'ai côtoyées à l'occasion de mon enseignement des méthodes de recherche portant sur des données qualitatives.

Bref rappel historique

En fait, ce problème de la recherche-pratique, dans votre domaine, celui de la recherche création, ne s'est pas posé tant que le dualisme entre la pensée théorique et l'action se résolvait en distribuant le travail sur des personnages différents : d'un côté ceux qui faisaient les choses, les artisans et les artistes, et de l'autre ceux qui en parlaient, les savants détenteurs et producteurs d'un savoir discursif (Van der Maren, 2012). Ceux qui tenaient des discours théoriques régnaient dans les universités où ils se reproduisaient en discourant. Ceux qui produisaient des biens matériels, culturels ou symboliques se retrouvaient dans les grandes écoles, les écoles normales ou magistrales, les ateliers d'architectures, les conservatoires et les académies où la formation des nouvelles générations se réalisait par la transmission de l'héritage culturel et éthique du métier et par des pratiques guidées et corrigées : on y apprenait en faisant et en corrigeant ce que l'on avait fait jusqu'à ce que cela fut satisfaisant aux yeux du maître ou du client. Notons immédiatement que si la formation se réalisait à partir d'un héritage culturel et d'une pratique, en faisant les choses, cela ne voulait pas dire que ces artisans ou ces artistes ne pensaient pas, qu'ils ne réfléchissaient pas. Ce n'est pas parce que les savants philosophes et les théoriciens ne peuvent témoigner de leurs pensées qu'en discourant que les artisans ne pensent pas parce que, surtout, ils

font les choses et qu'ils en parlent moins ou plus difficilement. Piaget a bien montré que l'action précède la pensée, que celle-ci est une action intériorisée et que c'est à partir de cette intériorisation en pensée de l'action que le discours peut se construire comme représentation, autant diplomatique que théâtrale, de l'activité. Il y a donc trois termes, action, pensée et parole, et, de ces trois, c'est l'action qui est primordiale. Mais il est vrai que les penseurs et les donneurs d'ordre (comme les rois et les curés) se sont toujours crus supérieurs aux acteurs, aux faiseurs, alors qu'ils en dépendent pour manger.

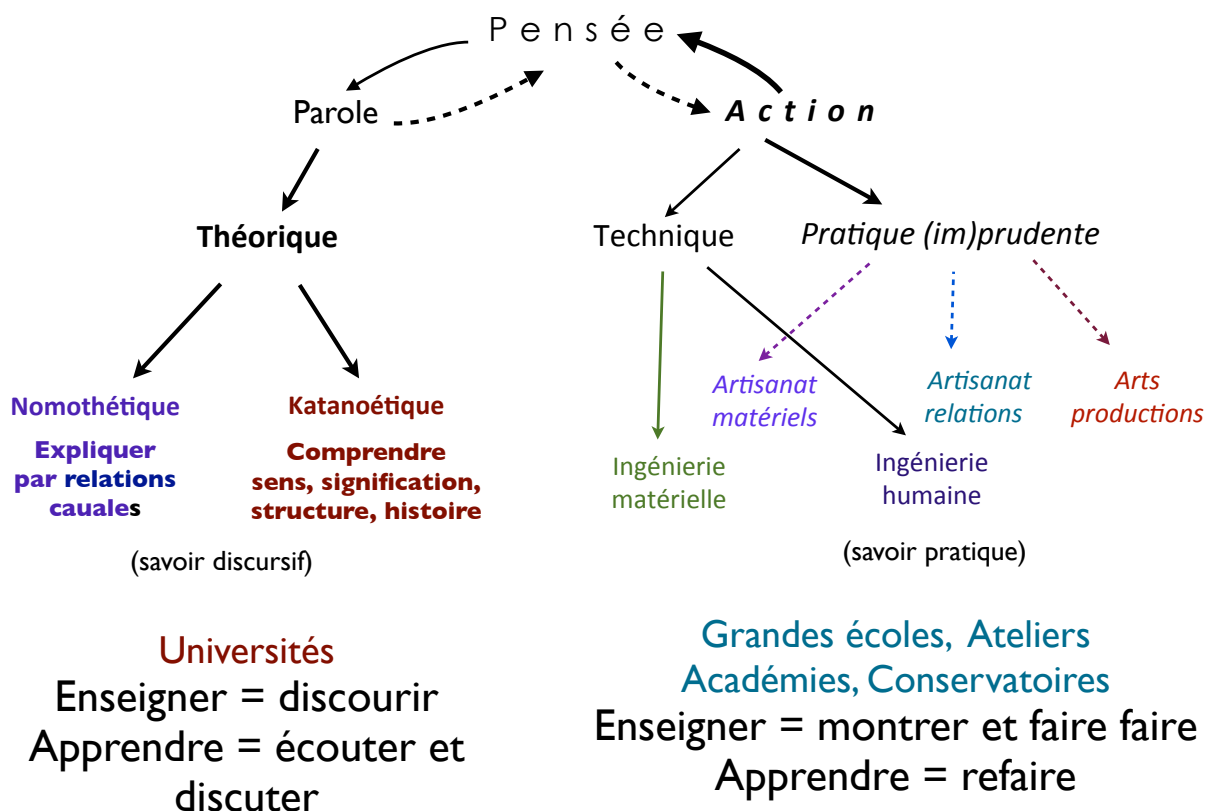


Figure 1. Les disciplines, leurs enjeux et modes de transmission jusqu'à la moitié du XX^e siècle.

Avec la modernité, mais surtout avec le succès de l'application militaire des sciences expérimentales lors des deux guerres du XX^e siècle, une nouvelle organisation des formations et du statut des disciplines se met en place. D'une part, les techniques deviennent des technologies par un asservissement des règles de l'art et des traditions du métier aux connaissances savantes. Les grandes écoles sont alors associées sinon intégrées aux universités : les technologies, les ingénieries, se doivent d'être des applications rigoureusement fondées sur les connaissances théoriques des sciences expérimentales. D'autre part, les métiers de pratique sociale et culturelle se font aussi coloniser par les nouvelles disciplines des sciences sociales et humaines qui avaient émergé de la philosophie à la fin du XIX^e siècle. Ces disciplines sociales avaient été séduites par le modèle des sciences quantitatives et expérimentales pensant acquérir une honorabilité « universitaire » en se drapant dans une neutralité objective, parce que scientifique, leur permettant

d'échapper au reproche d'un penchant idéologique (Depaepe, 1999; Van der Maren, 2012). Comme les humanités, de leur côté, ont été contaminées par l'apparente rigueur et les possibilités de théorisation « scientifique » de la linguistique. Le succès de la manoeuvre d'universitarisation des sciences sociales et humaines, ainsi modernisées, conduisit ensuite, dans le dernier quart du XX^e siècle, à l'universitarisation de l'ensemble des formations aux métiers de pratiques sociales et culturelles, qui devinrent du coup, non plus des métiers, mais des professions. Cela nous conduisit à la constitution trois de blocs de disciplines aux statuts et aux exigences différents (Van der Maren, 2014) quant à leurs modalités de transmission et de production en recherche.

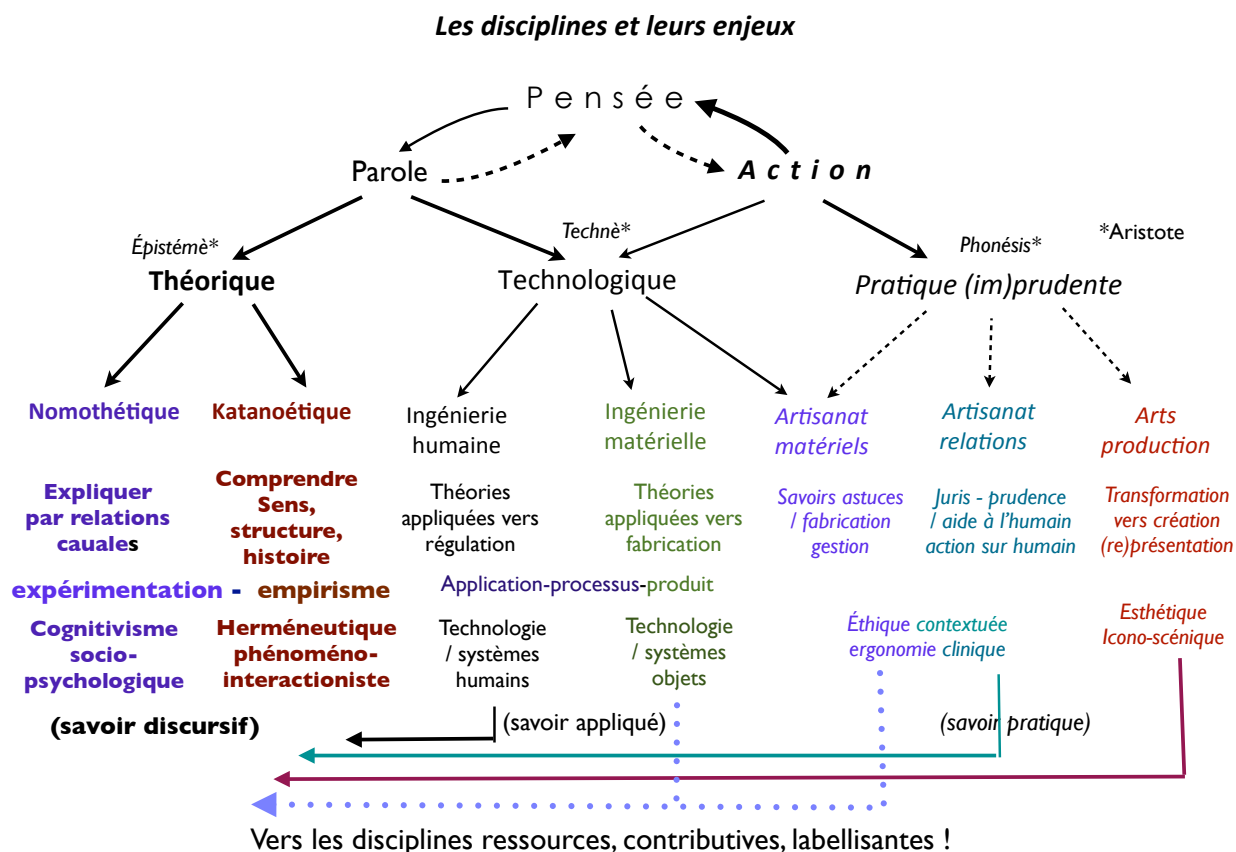


Figure 2 : Dépendance-mimétisme des disciplines universitarisées vers les disciplines ressources

Universitarisation des formations en pédagogie et recherches en éducation

Le problème qui nous occupe maintenant et qui nous occupera sans doute encore longtemps concerne le troisième bloc des disciplines, celui des arts et artisanats. Pour poursuivre, je prendrai le cas d'une discipline que je connais bien, les sciences de l'éducation. Cela vous permettra de faire ou de ne pas faire les parallélismes qui vous conviendraient et de ne pas vous offusquer des idioties que je pourrais proférer en parlant des arts.

Quelle que soit l'origine, politique ou idéologique, de l'organisation différente de la formation des professionnels de l'éducation selon les pays (Hautes Écoles en Belgique et en

Suisse, IUFM en France, Facultés et départements au Québec), à l'heure actuelle, c'est une situation similaire qui prévaut généralement alors que les formations sont confiées aux « sciences » de l'éducation. Afin de se voir accorder un statut au moins comparable à celui des autres facultés installées sur les campus, l'universitarisation eut pour effet le recrutement de docteurs ès sciences (de Ph. D. au Québec) qui, comme la discipline venait d'être créée, ont été massivement importés d'ailleurs. Ce furent, comme l'a montré la thèse de Mathurin Creutzer (1991), des importations venant majoritairement de psychologie, en partie de sociologie, quelques-unes philosophie qui furent complétées par des spécialistes des matières enseignées au secondaire, à condition qu'ils soient labellisés Ph. D. Les praticiens et les anciens enseignants des écoles normales transformées en département qui ne purent se faire labelliser furent alors cantonnés aux cours de services et à l'encadrement des stages. De plus, avec l'universitarisation, un mandat de recherche leur fut imposé. Mais quelle recherche ? La discipline « éducation » n'existant pas « en soi », les acteurs de cette nouvelle discipline, labellisés dans leurs disciplines d'origine, maintenant désignées comme disciplines ressources (Marc Bru, 2002) ou contributives à l'éducation, ont évidemment et normalement mis en oeuvre des recherches utilisant les concepts et les méthodologies qu'ils connaissaient en les appliquant à des problèmes qu'ils pouvaient observer sur le terrain de l'éducation, mais à partir de leur point de vue disciplinaire : on ne peut reconnaître que ce que l'on connaît déjà, on ne peut voir au loin qu'à travers les lunettes que l'on a devant les yeux.

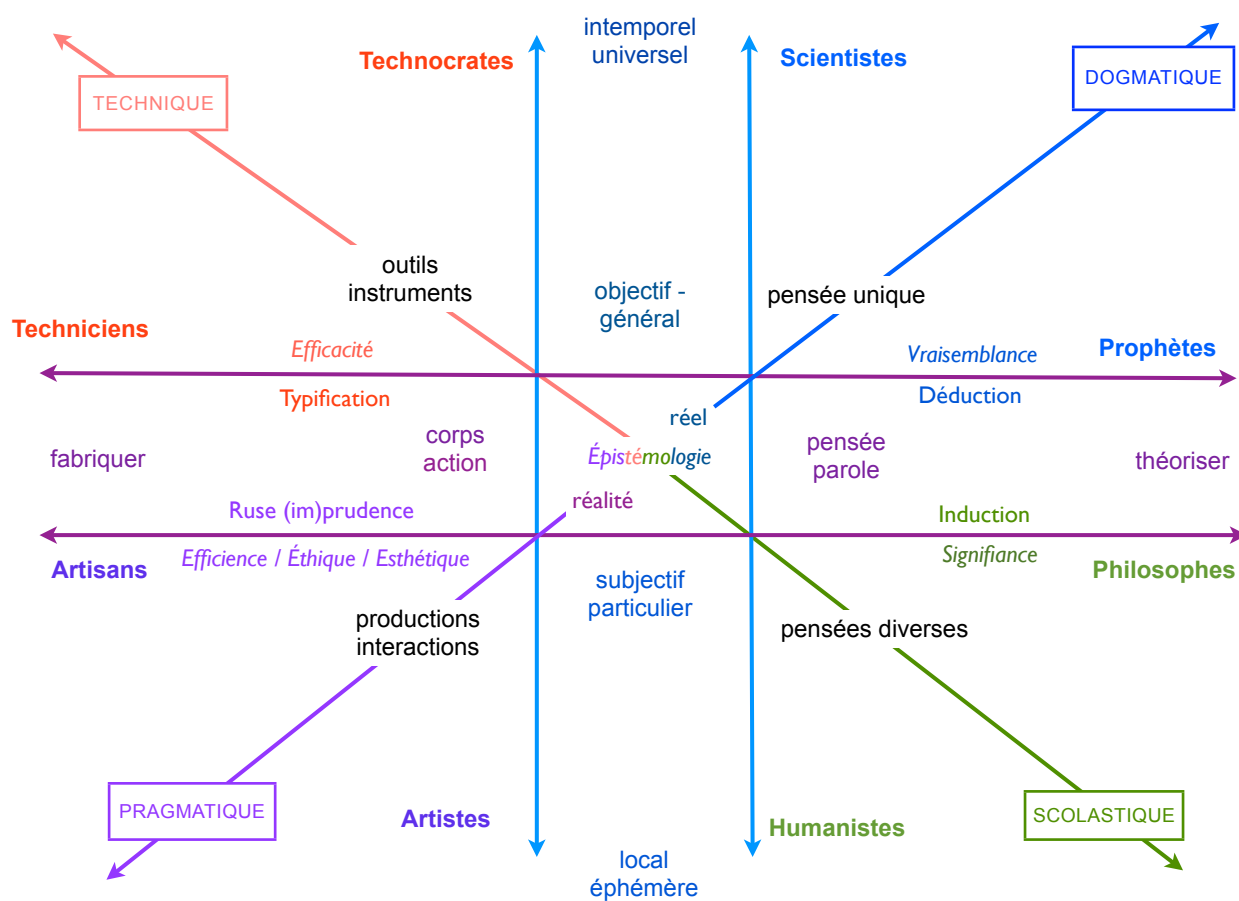
Les exigences de la promotion poussant à la recherche¹, on va observer rapidement que la plupart des professeurs mettent en place des programmes de recherche qui se réalisent sur des problèmes d'éducation, mais avec des problématisations plus psychologiques ou sociologiques que pédagogiques, c'est-à-dire plus fondamentales, à visées théoriques et généralisantes, que pratiques à visées plus locales et plus contextuelles. Il s'en suit un écart, un hiatus, entre la recherche, et les discours qu'elle produit, et la pratique avec ses exigences concrètes d'action efficace et responsable. Cela produit un commentaire à deux volets qui s'entend, avec résurgence régulière, depuis bientôt 30 ans. D'une part, des étudiants disent que, en fin de compte, c'est quand on va en stage que l'on apprend le métier et plus d'un cours ne sert à peu près à rien. D'autre part, les professeurs-chercheurs (p. ex. : Huberman, 1982), autant que des organismes comme le Conseil supérieur de l'éducation (2004, 2006), se plaignent du fait que les praticiens n'utilisent que trop peu les résultats de la recherche ...

Acteurs et axes de tensions des recherches universitaires

Du point de vue épistémologique, en m'inspirant des écrits de Pierre Bourdieu (1994), Jacques Daignault (1982), Geneviève Delbos (1983,1984,1995) et Didier Schwint (2002), je constate que, à l'heure actuelle, deux axes tendent les recherches des différentes disciplines universitaires et l'expression des savoirs qu'elles produisent. Il y a l'axe vertical qui part du local et de l'éphémère, subjectif et particulier, pour aller vers l'intemporel et l'universel, général et objectif. Il y a l'axe horizontal, qui part de la fabrication impliquant le corps et l'action pour se

¹ Pour les arts, le problème a été relevé dans Fournier, Gingras et Mathurin (1989)

rendre à la théorisation par la pensée et la parole. Ces deux axes délimitent quatre quadrants dans lesquels on peut classer certaines catégories d'acteurs, avec leurs objets, leurs enjeux, leurs modes de pensée et ses critères privilégiés d'évaluation. En bas, à gauche, on trouve les artisans et les artistes engagés dans des productions pragmatiques, pensant avec ruse et (im)prudence et valorisant l'efficacité, l'éthique et l'esthétique. À l'opposé, en haut à droite, les scientifiques et les prophètes tendent à construire une pensée unique dans une perspective dogmatique s'appuyant sur des déductions vraisemblables. Alors qu'ils se distinguent, en bas à droite, des philosophes et des humanistes, qui s'accommodent de pensées divergentes et qui visent, dans une perspective scolastique, la signifiante de discours construits sur l'induction. Enfin, en haut à gauche, les techniciens et les technocrates fabriquent des outils et des instruments efficaces pour les situations qu'ils affrontent dans la perspective d'une maîtrise technique de l'environnement physique ou humain.



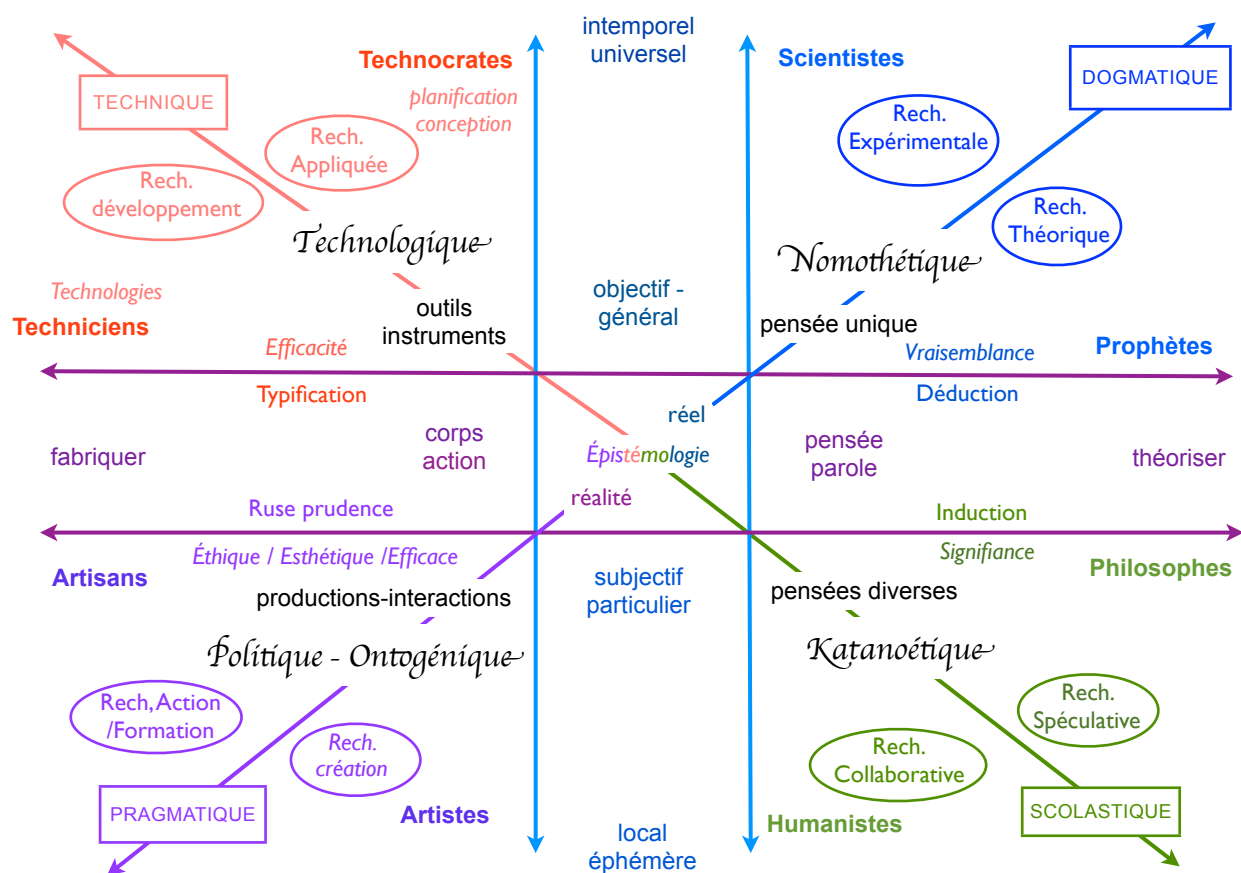
Les axes de tension de la recherche et de l'expression des savoirs

Figure 3. Les axes de tension sur les acteurs, les objets, les enjeux, les modes de pensée.

Ces deux axes distribuent aussi des visées et des modalités de recherche. En haut à droite, la visée nomothétique se réalise dans les recherches fondamentales expérimentales et dans les recherches théoriques, alors que, en haut à gauche, la visée technologique se matérialise dans les recherches appliquant les connaissances issues de la recherche nomothétique et les recherches

de développement qui imaginent la solution des problèmes en les confrontant aux résultats des recherches nomothétiques. En bas à droite, les recherches à visées katanoétiques² s'appuient sur des travaux spéculatifs ou collaboratifs pour proposer des compréhensions du présent à partir du passé, alors qu'à gauche, ce sont les acteurs sociaux et culturels qui cherchent et se cherchent entre eux pour entreprendre des actions et des formations transformatrices du social dans une perspective pragmatique.

Ces quadrants de visées et des modalités de recherche se superposent aux disciplines et aux acteurs et montrent les possibilités de tensions que l'on peut rencontrer dans deux situations assez répandues (Van der Maren, 2011).



Les axes de tension de la recherche et de l'expression des savoirs

Figure 4. Les axes de tensions, les acteurs, les enjeux, les jeux et les modes de recherche

Une première source de tension peut tenir au fait que les destinataires (étudiants en formation initiale, commanditaires des recherches, utilisateurs privilégiés des travaux), les missions et les enjeux restent peu identifiés et ambigus (satisfaire tout le monde et son père), ce

² Nous appelons katanoétiques (Van der Maren, 2014) l'ensemble des disciplines qui ont pour finalité de comprendre les événements à partir d'une étude du passé. Voir note en fin de texte.

qui conduit à pouvoir se retrouver assis entre quatre chaises. La deuxième source de tension peut tenir au souci d'acquérir un statut différent, plus rémunérateur, monétairement ou symboliquement, que celui du statut accordé au quadrant dans lequel on se trouve à la suite de l'opportunité d'un engagement à un poste académique, soit parce que le label fut obtenu dans une discipline dont le statut est jugé supérieur à celle où l'on occupe un poste, soit parce que le label des travaux d'une autre discipline semble plus noble, plus prometteur en vue d'une promotion éventuelle. Cette seconde source de tension est assez typique de certains qui occupent les deux quadrants « inférieurs » de la figure 4 et qui sont attirés par le quadrant « supérieur » droit.

Or, il est donc important de situer la recherche en fonction des destinataires visés, des fonctions et des finalités qui la sous-tendent. Cela d'autant plus que les questions et les exigences paradigmatiques associées aux domaines disciplinaires sont différentes et qu'une méprise sur le champ paradigmatique entraîne une disqualification de la part des collègues évaluateurs, des destinataires commanditaires ou des deux. Rappelons que, en nous appuyant sur De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1971), l'épistémologie définit un paradigme, qu'il soit de recherche ou professionnel, comme la réponse partagée par un groupe d'acteurs à la question de chacun des pôles ontologique, sémantique, technique, rhétorique et d'effectivité. On peut, de ce point de vue, regrouper sous un même domaine épistémique les disciplines nomothétiques (causalité) et katanoétiques (sens) (Van der Maren, 2013). Par ailleurs, étant donné le lieu de ce colloque, il me semble opportun, aux fins de discussion, de courir un risque : tenter de distinguer les disciplines pratiques (formatives-artisanales) des disciplines artistiques.

Domaines de recherche, questions et exigences paradigmatiques

Lorsqu'on examine quelles sont les questions qui se posent pour chacun des cinq pôles (les lignes du tableau 1) aux quatre domaines, épistémique, technique, pratique et artistique (les colonnes du tableau), il me semble évident que les recherches entreprises ne peuvent pas vouloir se situer dans un domaine tout en répondant aux questions d'un autre domaine. Or, les réponses aux cinq pôles, produites par les chercheurs de chacun des domaines, doivent correspondre aux attentes du public auquel ces recherches sont destinées, car c'est la société, le public d'une culture professionnelle donnée, acteurs ou futurs acteurs de cette profession, qui valide les réponses, qui les accepte. Si un chercheur créateur ou un chercheur formateur veut que son travail de recherche soit estimé, il devra souscrire aux réponses paradigmatiques, non seulement dans les limites communément partagées ou acceptables par son groupe, mais aussi, et surtout, dans les limites tolérées sinon attendues par le public visé. Cela étant, on peut concevoir qu'une faculté des arts puisse s'adresser à des publics différents et doive, dès lors, soutenir des recherches de types différents : par exemple, des travaux épistémiques pour répondre aux demandes de formation de spécialistes en histoire de l'art ou de journalistes critiques en art, des recherches de type technique pour des concepteurs de salles de spectacle, et des recherches-pratiques pour des artisans du spectacle. L'important est de bien identifier quels sont les destinataires désignés par la mission de l'institution, et donc à qui l'on devrait adresser prioritairement les résultats des recherches et de ne pas faire de fausse représentation.

| QUESTIONS PARADIGMATIQUES À QUATRE DOMAINES DU SAVOIR | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Pôles | ÉPISTÉMIQUES NOMOTHÉTIQUES (causalité) KATANOÉTIQUES (sens) | TECHNIQUES TECHNOLOGIQUES (production, intervention) | PRATIQUES FORMATIVES - ARTISANALES (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 valeurs, de quelles responsabilités témoigner qui organisent et rendent légitime l'action ? | Artistique : quelles variations étonnantes et enchantées produire pour être (et rester) unique et admiré ? |
| <i>Sémantique</i> | Théorique : Quelle 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 ? | Icône-scéniques : jusqu'à quelles limites pousser / dépasser les règles de l'art pour exprimer un style personnel suscitant ou maintenant l'audience ? |
| <i>Technique</i> | Instrumentation : Quelles inscriptions (données, analyse, 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 oeuvre 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 : jusqu'à quelles extensions, limites, peut-on pousser les matériaux (physiques et humains) pour arriver à des productions personnelles étonnantes et attirantes ? |
| <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 ? | Exhibition : quels lieux, moments et organisations des présentations mettre en place pour exhiber une production à la fois personnelle et culturelle (reconnue comme telle) ? |
| <i>Effectivité</i> | Vraisemblance / Signifiante | Efficacité (rapport attendu-obtenu) | Efficience (rapport résultats-moyens) | Étonnement enchanteur |

Tableau 1. Les exigences paradigmatiques : exemple pour quatre domaines du savoir.

Pour une recherche des savoirs pratiques

Enfin, pour terminer, revenons au cas des personnels de l'éducation, enseignants, directeurs d'école, conseillers divers. À la suite de Carr et Kemmis (1986), ainsi que de Gillet (1987), la nécessité m'apparut clairement (Van der Maren, 1989), de mettre au point et de promouvoir, à côté des recherches épistémiques et technologiques dont bénéficient surtout les politiques, les gestionnaires, les producteurs de matériels et de dispositifs, des recherches produites par, pour et entre les enseignants (mais aussi par, entre et pour les autres acteurs de première ligne du système d'éducation), afin d'articuler leurs solutions à leurs problèmes à partir de leurs modes concrets d'élaboration de leurs situations. À la suite de la pertinence pour l'enseignement des travaux menés dans la perspective ergonomique développée au CNAM (Paris), telle que montrée dans « L'enseignement en milieu scolaire » (Marc Durant, 1996), je me suis inspiré des travaux d'Yves Clot (1999, 2000) et de Bruno Maggi (2000) pour esquisser une démarche de recherche qui pourrait produire des résultats qui intéresseraient les praticiens et pourraient inspirer tant le contenu que la forme de leur formation et de leur perfectionnement. Dans les deux dernières années de ma carrière active, j'ai ainsi pu formuler une proposition de

recherche ontogénique, recherche-pratique arrimée à l'action et d'en expérimenter les premières étapes. En voici l'essentiel .

1° les conditions du dispositif

La première étape, indispensable, consiste à rencontrer deux exigences. La première est de réunir un collectif de praticiens qui, tout en poursuivant leur pratique, s'engagent dans l'aventure intellectuelle de cette modalité de recherche et en acceptent le postulat, les buts et modalités. La seconde lui est parallèle : d'abord, il est essentiel que le professeur qui encadre ce groupe d'étudiants partage le même postulat, qu'il en soit convaincu et le respecte; ensuite il faut qu'il maîtrise les techniques de son rôle comme coanalyste, capable de montrer les procédures d'autoconfrontation et d'instruction sosie, de garantir la qualité du processus et de tenir le rôle de tiers témoin dans les discussions entre praticiens lors des confrontations en collectif.

2° le postulat de la démarche de recherche : la pensée pratique

La pensée pratique procède par images et scénario « flash », fugaces (images opératives, disait Ochanine, 1978) qui sensorialisent (et pas seulement visualisent) le rappel d'un couplage «situation-action» typifié (Durand, 2002, 2005; Leblanc & coll., 2008) antérieurement efficient et qui, quasi en même temps, en montrent les ajustements nécessaires à la situation présente. Cette pensée-pratique, flash, dans l'action ne se dit pas facilement et nécessite un processus de récupération dans la mesure où elle est préconsciente et, surtout, où elle s'efface dans la réalisation de l'action. Car c'est l'action réalisée qui prime sur l'action imaginée et la dissout en la réalisant. C'est un peu comme la trace du rêve qui disparaît une fois que le rêveur, s'étant réveillé, se met à bouger. Pour en garder une trace, il ne faut pas bouger avant de se la rappeler.

3° les objectifs de la démarche de recherche

La démarche envisagée vise et peut atteindre deux objectifs:

1. Identifier les processus de réalisation de l'action, les règles de l'art du genre et les variantes d'un style personnel d'agir;
2. Mettre à jour les ressources exploitées et les manières de les intégrer, de les asservir au cours de l'action.

4° les modalités

La modalité initiale d'une telle recherche porte sur un travail d'exposition personnel et en collectif, devant et avec les autres, de couplages «situations-actions-critiques» afin de récupérer le décours de l'activité et ses moments, ses épisodes, pour en élaborer une production qui parvienne à en expliciter et à en présenter l'architecture ou le scénario.

En tant que travail à prétention scientifique, toute l'élaboration de la production doit procéder par la confrontation avec des pairs qui ont le pouvoir de discuter la valeur et de montrer les limites des traces, de la démarche et du produit.

5° les phases de la recherche

1. Identifier des situations critiques récurrentes traçables et en construire les traces : il n'y a pas de recherche possible sans disposer d'une trace directe ou indirecte de l'action qui permette de se la remémorer afin de l'analyser;
2. procéder avec le directeur de recherche, en situation de compare, à une « autoconfrontation » (Yvon, Garon, 2006) de l'enregistrement de l'action cherchant à obtenir un scénario finement et très précisément découpé (granularisé) par une technique inspirée de l'instruction au sosie : « raconte moi, de la manière la plus précise, la plus détaillée possible, comment tu as fait ce que tu as fait de telle sorte que je puisse finement expliquer à celui qui va te remplacer ce qu'il doit faire et comment il doit le faire »;
3. reprise personnelle de l'enregistrement de l'autoconfrontation et de son analyse pour mettre à jour comment l'acteur a travaillé (le processus de l'action), quelles images opératives peuvent en être retracées, quelles alternatives seraient possibles et quelles en furent les impossibilités (obstacles), quelles ressources (connaissances, savoirs pratiques, techniques, collaborations) ont été mobilisées et exploitées ainsi que celles qui auraient pu l'être, etc.;
4. confrontation avec le collectif : présentation au collectif de la trace de la situation-action analysée en y insérant les analyses (phase 3) et en les proposant à la discussion afin qu'autant la trace que l'analyse puissent bénéficier d'un accroissement de granularité et de récits alternatifs;
5. construction personnelle d'un récit iconoscénique d'explicitation qui reprend et instaure, à la fois, une cohérence et une mise en scène de la trame (visée, obstacles, ressources, solution) de l'action exemplifiée (Desgagné, 2005) et dramatisée (Jean et Étienne, 2013);
6. confrontation et discussion avec le collectif pour corriger et pointer, grâce aux désaccords, les limites, les nuances, les clarifications nécessaires et les interrogations résiduelles qui doivent accompagner la présentation finale;
7. rédaction et exposition du rapport de recherche présentant (et non pas représentant) sous la forme d'un récit iconoscénique (raffiné à la suite de 6° phase), le cheminement de la recherche et sa production, c'est-à-dire le récit de l'action explicitée avec les limites de cette explicitation et ce qui reste de non explicité et sans doute de non explicitable.

Ce furent les étapes 1 à 4 que nous (moi, autant que les étudiants) avons eu l'occasion d'expérimenter avec un groupe de 7 jeunes directions d'école terminant leur maîtrise. Ce sont les difficultés et les succès rencontrés lors de cette expérience qui ont permis de préciser les conditions de cette démarche de recherche. Comme les enseignants et les directions d'une école peuvent, selon Pitcher (1997), être assimilables à des artisans de la pédagogie sinon, dans les meilleurs cas, à des artistes de variété pédagogique, cette proposition de recherche-pratique pourra peut-être inspirer quelques-uns d'entre ceux qui, parmi vous, se questionnent à propos de la recherche-crédation.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive. Dans Donnay, J., Bru, M. (Éds). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck-Université, 2002, p. 133-154.
- Carr, W. Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical : Education, Knowledge, and Action Research*. Falmer Press
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans Maggi, B., *Manières de penser, manière d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, p. 133-156.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec, Un nouveau souffle pour la profession enseignante, Québec, septembre 2004.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec, Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Québec, mars 2006.
- Daignault, J. (1982). *Le neuvième art, essai de pédagogie artistique*. Rimouski : UQAR, monographie n;12, p.115-122.
- De Bruyne, P., Herman, J., de Schoutheete, H., (1971). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : PUF.
- Delbos, G. (1983). Savoir du sel, sel du savoir. *Terrain*, n°1, p 11-22.
<http://terrain.revues.org/2781>
- Delbos, G., Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Delbos, G. (1995). Des savoirs pratiques et des hommes qui se transmettent du travail. Dans *Métiers d'art et transmissions des savoir-faire*. Salins : Éditions du musée des techniques et cultures comtoises, p. 183-184.
- 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, & B. Schneuwly (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation* Bruxelles : De Boeck Université, p. 29-56.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante*. Analyse typologique. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : P.U.F.
- Durand, M., Ria, L., Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n°1, p. 83-103.
- Durand, M., Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°14, p.47-60.
- Fournier, M, Gingras, Y., Mathurin, C. (1989). Création artistique et champ universitaire : Qui sont les pairs. *Sociologie et société*, vol XXI, n°2, octobre, p.63-74. classique.uqac.ca/contemporains/fournier_marcel/creation_artistique/creation_artistique.html
- Gillet, P. (1987) *Pour une pédagogie, ou l'enseignant praticien*. Paris : PUF.

- Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. *Éducation et recherche*, 4(2), 136-152.
- Jean, A., Étienne, R. (2013). Gestes, combinaisons de gestes, styles et genres de résistance dans un système de formation. Vers une conception dramaturgique du développement professionnel fondée sur l'articulation des dispositifs ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay, Ph. Perrenoud. *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 191-211.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M., (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, vol. 5, n° 1, p. 58-78.
- Maggi, B. (2000). Les conceptions de la formation et de l'éducation. Dans Maggi, B. (Éd.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, p.1-32.
- Mathurin, C. (1991). *Les conditions sociohistoriques de la création des facultés de sciences de l'éducation au Québec*. Thèse de Ph.D. en sociologie, Université de Montréal.
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et éducation*, 3, p. 63-65.
- Pitcher, P. (1997). Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations. Rêves, réalités et illusions du leadership. Montréal : Éditions Québec - Amérique, 2e édition.
- Schwint, D. (2002). *Le savoir artisan*. L'efficacité de la mètis. Paris : l'Harmattan.
- Van der Maren, J.M. (1989). Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. Dans Pourtois, J.P., Les enjeux du savoir. Numéro thématique de Réseaux, revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique. n° 55, 56, 57, p. 129-161.
- Van der Maren, J.M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives*, hors série n° 11, p. 4-23.
- Van der Maren J.M. (2012). Historique des perspectives de recherche : de la vérité aux énoncés hypothétique. *Recherches qualitatives*, Hors série , n12, p. 9-28
- Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels; éducation, (para)médical, travail social*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Yvon, F., Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, Vol. 26(1), p. 51-80.

Note

Nous appelons « *nomothétique* » le versant « dur » des sciences (qu'elles soient de la nature ou humaines et sociales) qui travaillent en testant, en mettant à l'épreuve, des hypothèses pour corroborer ou, encore mieux, pour invalider certaines relations entre concepts ou pour préciser ceux-ci et leurs indicateurs. En général, ces sciences analysent le présent en montant des expériences contrôlées et, à partir d'observations « actuelles », construisent ou raffinent des théories (causales ou quasi causales) qui expliquent le présent afin de faire des prédictions sur l'avenir Si ceci et cela ont telles relations aujourd'hui, il est probable (conjecture) que telle chose marche comme cela demain.

Nous appelons « *katanoétique* » (du grec « *kata* » en dessous, et « *noésis* » action de penser un objet - comme « *understand* » en anglais) le versant « souple » des sciences (qu'elles soient de la nature ou humaines et sociales) qui travaillent en essayant d'expliquer le présent à partir du passé. C'est, entre autres choses, parce qu'elles travaillent à partir d'un passé (parfois très récent) qu'elles ne peuvent pas établir de concepts testables, que les indicateurs sont moins bien définis, plus sujets à controverses interprétatives.

J.M. Van der Maren
10 avril 2014