

## Approches inductives

Travail intellectuel et construction des connaissances



# Relier l'induction et la critique en formation et en recherche : un parti-pris issu de la théorie et de la pratique

Tom Berryman

Volume 4, numéro 2, automne 2017

Perspectives critiques et approches inductives

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1043436ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1043436ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2292-0005 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Berryman, T. (2017). Relier l'induction et la critique en formation et en recherche : un parti-pris issu de la théorie et de la pratique. *Approches inductives*, 4(2), 184–211. <https://doi.org/10.7202/1043436ar>

Résumé de l'article

Prenant appui sur des pratiques de formation et de recherche en contexte universitaire, cet article constitue une sorte d'invitation à relier l'induction et la critique dans ces deux champs de pratique. La première partie du texte est centrée sur la formation alors que la deuxième est centrée sur la recherche. Chaque partie possède une structure similaire. Elle débute de manière inductive avec un exemple de pratique avant de se tourner vers des considérations plus théoriques. Inspirée notamment par *L'imagination sociologique* de Charles Wright Mills originalement publié en 1959, la thèse développée ici est celle d'une grande actualité des propos de Mills qui insistait pour articuler biographie, histoire et société en résistant à la « suprême théorie » et à « l'empiricité libérale ». Le contexte actuel de la vie universitaire invite à actualiser de tels regards tant sur les pratiques de formation que sur les pratiques de recherche.

Tous droits réservés © Approches inductives, 2018



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

éru  
dit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

## ***Relier l'induction et la critique en formation et en recherche : un parti-pris issu de la théorie et de la pratique***

**Tom Berryman**

Université du Québec à Montréal

---

### **Résumé**

Prenant appui sur des pratiques de formation et de recherche en contexte universitaire, cet article constitue une sorte d'invitation à relier l'induction et la critique dans ces deux champs de pratique. La première partie du texte est centrée sur la formation alors que la deuxième est centrée sur la recherche. Chaque partie possède une structure similaire. Elle débute de manière inductive avec un exemple de pratique avant de se tourner vers des considérations plus théoriques. Inspirée notamment par *L'imagination sociologique* de Charles Wright Mills originalement publié en 1959, la thèse développée ici est celle d'une grande actualité des propos de Mills qui insistait pour articuler biographie, histoire et société en résistant à la « suprême théorie » et à « l'empiricité libérale ». Le contexte actuel de la vie universitaire invite à actualiser de tels regards tant sur les pratiques de formation que sur les pratiques de recherche.

**Mots-clés :** Induction et théorie critique, recherche et formation universitaire, histoire de vie, Charles Wright Mills, éducation relative à l'environnement

---

### **Introduction**

La thèse avancée ici est qu'il y a une grande pertinence éducative, sociale, écologique et scientifique à relier l'induction et la critique, tant en formation qu'en recherche, plutôt que de démarrer à partir de leurs possibles écarts, séparations et ruptures. Des exemples puisés dans des pratiques de formation en éducation aux cycles supérieurs ainsi qu'en recherche servent à étayer le propos en plus de faire appel à divers écrits sur ces questions. Bref, le texte tente de relier l'induction et la critique par la pratique et la théorie, autant en formation qu'en recherche. Considérant la valorisation des approches inductives de ce périodique, les exemples de pratiques précèdent les questions plus théoriques. Il faut cependant bien comprendre que l'inverse peut tout

---

aussi bien servir pour exposer la thèse avancée. On peut ainsi lire les exemples de pratiques en premier ou encore les apports théoriques.

La première partie du texte porte sur les relations fructueuses potentielles entre l'induction et la théorie critique dans la formation. Un exemple puisé dans une pratique de formation aux cycles supérieurs permet dans un premier temps d'entrevoir ces relations telles qu'elles se déploient avec des étudiants à l'université. Dans un second temps, à partir de cet exemple où se croisent le biographique, le social et l'écologique, des apports théoriques sont mis à contribution afin de mieux situer et ancrer ces pratiques dans diverses traditions ou écoles de pensées qu'on peut associer à la théorie critique.

La seconde partie du texte se tourne vers l'association de l'induction et de la théorie critique dans la recherche. L'exemple de pratique de recherche décrit est celui d'une démarche doctorale, laquelle permet tout d'abord d'exposer diverses mises en relation. Ensuite, en résonance avec cet exemple, un corpus d'écrits vient soutenir le propos et pointer vers la pertinence grandissante de tels efforts et sur l'éventail des possibilités pour le faire.

### **1. Conjuguer l'induction et la critique en formation**

En formation, les relations classiques avec la théorie critique sont souvent déployées sous le titre de pédagogie critique ou, plus généralement, sous l'expression anglaise *critical pedagogy*. Les écrits à ce sujet sont nombreux, bien que surtout en langue anglaise. Toutefois, il est possible de conjuguer l'induction et la critique en formation sans passer par un appui fort ou explicite sur un corpus qui serait directement puisé dans le répertoire de la pédagogie critique. En ce sens, la présente section débute par un exemple relativement simple puisé dans un cours de deuxième cycle en sciences de l'environnement. C'est en explorant avec les étudiants leurs choix et leurs pratiques en alimentation que le regard se tourne facilement vers les articulations entre leur vie, le monde social et le monde naturel. À la suite de cet exemple, les propos d'auteurs qui

invitent à de telles démarches servent à étayer de manière plus théorique cette approche critique et inductive en formation.

### 1.1 Un exemple de pratique à l'université

Dans le cadre d'un cours universitaire portant sur les savoirs et les stratégies en environnement offert dans un programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement, les étudiants réalisent un portfolio sur leurs pratiques alimentaires et l'abordent dans une optique d'histoire de vie. La première question du portfolio illustre d'emblée les relations entre l'induction et la critique telles qu'elles sont mises en œuvre dans ce contexte de formation. Cette question invite d'abord les étudiants à faire un inventaire sommaire de leur garde-manger, des étagères de leur cuisine, du réfrigérateur, du potager ou de la chambre froide, et à sélectionner six boissons ou aliments qu'ils utilisent couramment. Ensuite, ils doivent chercher à les caractériser au regard des critères qui constituent les « 3N-J pour Nu, Non-loin, Naturel et Juste » (Waridel, 2011, p. 13). Pour guider les étudiants, un tableau propose les entrées suivantes, sous forme d'un continuum entre des pôles, et ce, pour chaque aliment :

- Emballage : de nu à suremballé;
- Provenance : de son propre potager à l'autre bout du monde;
- Production et transformation : de naturel à totalement transformé ou synthétique;
- Rapports de production et d'échanges : de justes, équitables et écologiques à injustes, fondés sur l'exploitation maximale à n'importe quel prix social et écologique.

Évidemment, le mode binaire et idéologiquement orienté de chacun des continuums pose des limites et oriente le travail d'induction. Néanmoins, tout au long du travail sur le portfolio, faisant appel à du travail seul et en équipe, en salle de cours et chez soi, les étudiants échangent entre eux sur leurs découvertes et leurs questionnements. L'angle mort le plus fréquent porte sur les rapports de productions

dans le monde agroalimentaire et le questionnement sur ceux-ci ouvre des horizons étonnants. Il conduit sur les enjeux sociaux des rapports de force, des questions de domination, de privilèges, de profits, d'exploitation et autres. Et les échanges permettent d'explorer non seulement les divers rapports de domination et d'exploitation entre les êtres humains, entre les groupes sociaux, entre les classes sociales et entre les États, mais aussi les rapports de domination et d'exploitation de la nature dans notre rapport au monde, et ce, au travers de l'alimentation. De la même manière, dans ce portfolio, pour les étudiants, chercher à connaître d'où provient l'eau du robinet chez soi et comment elle a été traitée, de même que chercher à connaître ce qui arrive avec les eaux usées qui sortent de son logis, constitue autant d'occasions de découvrir des relations avec et au sein de systèmes écologiques et sociotechniques importants, vitaux, dynamiques et qui font voir autant de connexions viscérales avec la nature de même qu'avec le monde social.

Dans ce contexte de formation, il est alors porteur d'envisager et de comprendre la pleine insertion de notre humanité en continuité et en relation profonde avec l'histoire de la vie animale sur la terre. Il s'agit notamment de comprendre à quel point les voies par lesquelles nous sommes en rapport avec le monde sont du même type que celles des autres animaux. Ici, en formation, ce sont les travaux classiques de Leroi-Gourhan (1964a et b) qui contribuent à élargir notre compréhension afin de mieux nous situer dans une très longue et très ancienne histoire qui demeure très actuelle et agissante. L'organisation du corps humain, avec ses structures sensorielles et motrices, nous met en relation étroite avec le milieu pour respirer, pour nous alimenter, pour excréter, pour nous déplacer et pour être agissant dans le monde. En même temps, outre cette histoire d'hominisation, on apprend, dans le cadre de cette formation, à reconnaître la grande diversité des manières particulières d'être au monde dans certaines cultures, c'est-à-dire à reconnaître la médiation culturelle du rapport au monde. Pour ce volet de compréhension de l'unité et de la diversité culturelle humaine, ce sont notamment les grilles de lecture développées par Descola (2005, 2014) et par

Schumacher (1977) qui permettent aux étudiants de relativiser nos manières occidentales d'être au monde et de les situer parmi d'autres possibles, en comprenant la portée et la limite de chacune.

## **1.2. Apports théoriques sur les connexions entre l'induction et la critique en formation**

Les apports de Mills sont possiblement les plus centraux ou encore les plus denses afin de synthétiser l'approche et l'intention de formation visant à relier ici l'induction et la critique en formation. Dès 1959, le sociologue étasunien propose, dans *L'imagination sociologique*, des connexions fécondes pour la recherche et, dans le cas présent, pour la formation. « La science sociale examine les problèmes de biographie et d'histoire, et leurs croisements au sein de structures sociales. Toutes trois – biographie, histoire, société – constituent les points de coordonnées d'une bonne étude de l'homme » (Mills, 1959/2006, p. 146). Vingt-cinq ans plus tard, lors de l'important colloque en histoire de vie de 1986 à Tours, Bertaux invite à ancrer la pratique des histoires de vie en continuité avec la proposition de Mills. Selon Bertaux (1989), Mills

nous rappelle que nous sommes tous plongés dans un mouvement historique, que les structures sociales résultent de luttes sociales; que les grandes décisions politiques ont des conséquences sur notre vie quotidienne et le fil de nos existences, et que nous ne sommes pas complètement dépourvus de moyens de peser sur ces décisions. Il en tire une conclusion majeure, qui ne concerne pas seulement les sociologues, mais tous ceux et celles qui cherchent à comprendre le fonctionnement de leur société dans le but de la rendre meilleure : c'est au point exact où s'entrecroisent le mouvement historique, les structures sociales et *la biographie* [c'est l'auteur qui souligne] qu'il convient de se placer (p. 35).

Dans le cas des pratiques de formation évoquées dans la première partie du texte, avec des étudiants préparant un portfolio sur l'alimentation permettant de reconnaître

les rapports entre le biographique, les structures sociales et aussi la nature, l'inspiration vient aussi de la sociologie de la connaissance de Berger et Luckmann. Nous visons à introduire un tiers manquant à leur constructivisme entre l'être humain et la société, soit la nature (l'environnement, le milieu). Berger et Luckmann posent de leur côté une relation dialectique entre l'être humain et la société. « La société est un produit humain. La société est une réalité objective. L'Homme est un produit social »<sup>1</sup> [traduction libre] (Berger & Luckmann, 1967, p. 61). Nous ajoutons ici le tiers environnement pour arriver à une vision tripolaire, équivalente à celle proposée par Pineau avec les trois maîtres de notre formation : le rapport aux autres êtres humains en hétéroformation, le rapport à soi en autoformation et le rapport au milieu ou aux choses en écoformation (Pineau, 1997). Dès lors, en pratique d'histoire de vie en éducation relative à l'environnement, il est question d'autobiographie environnementale ou encore d'autosociobiographie environnementale, puisqu'il s'agit en fait de se tourner vers les dimensions écologiques de son histoire de vie, de sa formation (Berryman, 2007b, 2011-2012).

Ne reste alors qu'à introduire la question de la théorie critique, ou plus simplement de la critique, dans ces dynamiques de formation. Si la visée d'émancipation peut sembler parfois bien ambitieuse, particulièrement dans la forme scolaire de l'éducation, très institutionnalisée et normalisée avec un fort degré de formatage, on peut tout simplement chercher à identifier et à reconnaître les rapports de domination et à tenter de les réduire. Dans le cas présent, en invitant les étudiants à se questionner sur les aliments à la maison, leur emballage, leur provenance, leur degré de transformation et les rapports de production qu'ils impliquent, ils se rendent compte que ces situations reflètent des formes de domination des êtres humains entre eux, au sein de structures sociales, mais aussi dans leurs relations avec la nature. La formation prend ainsi appui sur des allers et retours fréquents entre la biographie, l'histoire, la société et le milieu afin de reconnaître nos connexions vitales aux autres et à l'environnement en visant à reconnaître et à réduire les rapports de domination. On se

trouve alors, en contexte de formation, dans l'esprit de la théorie critique où Horkheimer et Adorno questionnent comment « les hommes veulent apprendre de la nature comment l'utiliser, afin de la dominer plus complètement, elle et les hommes » (1947/1974, p. 22). C'est en quelque sorte une théorie critique qui ajoute une critique de la domination de la nature à celle de la domination des êtres humains.

Diverses écoles de pensées nourrissent les approches biographiques en formation à partir d'horizons variés tout en partageant des visées critiques et émancipatoires. Mezirow (2001) envisage ainsi l'andragogie dans une perspective d'autoformation émancipatrice et transformatrice. De Gaulejac et Roche évoquent une sociologie clinique, où le récit de vie occupe une place importante, « porteuse d'une visée transformatrice des rapports sociaux, d'un projet d'émancipation » (2012, p. 24). De son côté, Dominicé insiste sur le « récit d'émancipation » (2009, p. 91) qui portait les premières générations de personnes engagées dans les histoires de vie en formation. C'est aussi le projet que dessine Mills : « L'imagination sociologique permet de saisir histoire et biographie, et les rapports qu'elles entretiennent à l'intérieur de la société » (Mills, 1959/2006, p. 8). Pour lui, ce dont les êtres humains

ont besoin, ce dont ils éprouvent le besoin, c'est une qualité d'esprit qui leur permette de tirer parti de l'information et d'exploiter la raison, afin qu'ils puissent, en toute lucidité, dresser le bilan de ce qui se passe dans le monde, et aussi ce qui peut se passer au fond d'eux-mêmes (Mills, 1959/2006, p. 7).

Mills chérit le projet d'une science sociale qui permet de relier les épreuves personnelles aux enjeux collectifs. Pour lui, « il appartient au sociologue (et à tout éducateur libéral) de traduire perpétuellement les épreuves personnelles en enjeux collectifs et de donner aux enjeux collectifs leur riche dimension humaine » (Mills, 1959/2006, p. 192). Il dessine bien ici les relations entre la vie personnelle et le monde social plus large, entre l'induction et le monde plus théorique, dans une perspective qu'on peut qualifier à la fois de sociologie compréhensive et critique ainsi que



d'éducation critique. Le portfolio sur l'alimentation sur lequel se penchent les étudiants possède une telle visée où, en conjuguant induction et théorie dans une visée critique, on tente de reconnaître les rapports de domination pour ensuite essayer de les réduire.

Dans cette foulée de résonances entre des perspectives inductives et théoriques, Martuccelli développe le travail « d'extrospection sociologique » où, dans une approche biographique ou narrative, des adultes explorent le registre de leurs réponses aux épreuves socialement constituées et institutionnalisées. Selon Martuccelli, pour l'être humain singulier dans nos sociétés contemporaines, « c'est en s'acquittant des épreuves communes qu'il devient un individu singulier. C'est en comprenant la vie sociale par ce biais qu'il est possible de cerner, à leur échelle, le processus de singularisation en cours » (Martuccelli, 2010, p. 100). Il développe ainsi un « dispositif d'intervention » (pp. 225-246) dans une « visée d'autoémancipation » (pp. 182-200) articulée autour des épreuves spécifiques qu'il a cernées dans le contexte de la France (Martuccelli, 2006).

Dans un monde occidental de plus en plus dominé par une économie néolibérale et sa manière particulière de penser l'être humain comme être individualiste et calculateur, il y a toujours le danger de ne voir l'univers social que sous l'auspice de ses contraintes contre l'individu, des dominations et des rapports négatifs au social, alors qu'il importe aussi de voir et de reconnaître les supports sociaux qui permettent l'existence même de la singularisation croissante (Martuccelli, 2002, 2006). Dans ce contexte, le modèle danois d'une singularisation forte couplée à une reconnaissance corolaire des supports sociaux pour celle-ci est exemplaire (Rydhal, 2014). Simone (2016) nous met par ailleurs en garde contre les risques associés aux diverses montées de désenchantements à l'égard des démocraties et de leurs institutions. Il y a là un vaste chantier qui dépasse largement le cadre autorisé par ce texte. À titre d'exemple, pensons seulement, en plus des travaux mentionnés auparavant, aux réflexions de Dubet (2002) sur *le déclin des institutions*, à celles de Lahire (2013) sur *les plis singuliers du social* ou encore celles de Touraine (2013) sur *la fin des sociétés*. Ce qui

vaut pour la perception de l'univers social vaut aussi pour l'environnement. Au lieu de ne voir l'environnement que sous l'angle des problèmes, il importe, en formation, de reconnaître que la perception même d'un problème environnemental repose sur la connaissance d'un environnement relativement équilibré ou homéostatique contre lequel le problème fait saillie. Ici encore, en contexte de formation, il s'agit de reconnaître, tant par l'induction que par la réflexion critique, que l'environnement, la nature ou le milieu sont des supports avec lesquels nous sommes profondément, intimement et viscéralement reliés. Porter attention à sa respiration, avec les cycles d'inspiration et d'expiration, peut souvent constituer une approche de formation inductive afin de reconnaître des connexions vitales, continues et permanentes avec le milieu.

Un des buts de la formation est alors de favoriser le développement d'un regard à la fois plus large et plus aiguisé sur les diverses polarités du monde social et de l'environnement, à la fois comme supports et comme sources de contraintes et de possibles rapports de domination.

Dans le cadre de la formation, un travail d'autosociobiographie environnementale suit le portfolio sur l'alimentation. Cet exercice est socialisé en salle de cours. Ici encore, la démarche tente de favoriser des allers et retours entre les expériences du monde, les savoirs sur le monde ainsi que les savoirs sur les expériences du monde. Inspiré par le projet de création d'un espace pour apprendre ensemble en communauté proposé par Palmer, il s'agit alors de passer outre le « mythe objectiviste du savoir »<sup>2</sup> [traduction libre] (Palmer, 1998, p. 100). Palmer remet en question le savoir sur un « objet » qui passe par un « expert » médiatisant l'objet pour des « amateurs ». Il propose un travail en communauté où nous sommes tous « connaisseurs » ou des coconnaisseurs d'un « sujet » sur lequel nous partageons nos savoirs (Palmer, 1998). C'est une posture féconde pour le travail sur les dimensions écologiques en histoire de vie, comme l'a proposé Thomashow (1995) et tel que nous l'explorons collectivement dans la formation. En d'autres contextes de formation

universitaire, particulièrement au deuxième et au troisième cycle dans la formation à la recherche, nous aimons bien explorer les limites de la notion de nous, « sujets », travaillant sur nos « objets » de recherche. Il s'agit essentiellement d'évoquer une inversion en cours de recherche alors qu'une certaine autonomisation et subjectivation de notre « objet » de recherche l'amène à nous travailler, à nous transformer et que d'une certaine manière, nous devenons aussi « objet » de notre « sujet » de recherche. Pour plusieurs personnes, il s'agit d'une expérience assez fréquente, durant l'intense travail de recherche à la maîtrise ou au doctorat, d'être surpris de constater que notre « objet » de recherche s'est en quelque sorte autonomisé et subjectivé à tel point qu'il nous travaille indépendamment de notre volonté, à n'importe quel moment du jour ou de la nuit.

Évidemment, la palette des approches critiques est très large en éducation, allant des considérations les plus théoriques jusqu'à l'engagement dans l'action directe avec diverses relations possibles entre les deux. De même, l'approche critique pourrait être déployée de manière purement théorique, voire même dogmatique, très déductive, ou encore elle pourrait être déployée de manière essentiellement inductive pour remonter vers des considérations reliées à diverses traditions théoriques. En formation, le champ des possibles est grand, tout en étant néanmoins bien conditionné par les contraintes contextuelles et institutionnelles. Le format universitaire traditionnel et dominant qu'est celui du cours de 45 heures, à raison d'une rencontre de 3 heures par semaine pendant 15 semaines, comportant des attentes explicites de notes ou de résultats différenciés est puissamment agissant pour quiconque y est engagé.

En prenant appui sur le volume et sur la diversité des écrits portant sur les approches critiques et ceux portant sur les approches inductives, il est relativement aisé, pour la personne qui agit comme formateur, de concevoir et de mettre en œuvre des situations éducatives qui mettent en résonance forte l'induction et la critique<sup>3</sup>. Le plus difficile parfois, en contexte de salle de cours, est d'être véritablement en mode inductif à partir du monde de la vie. La salle en elle-même et la disposition du mobilier sont

parfois d'importantes contraintes. Dans ce contexte, l'approche histoire de vie peut aider à conserver des ancrages dans le milieu. Par exemple, dans un cours universitaire, disons avec 30 étudiants, nous aimons bien insister en indiquant qu'il y a là 180 années d'expérience de l'école primaire et 150 années de l'école secondaire. Il y a donc un immense savoir d'expériences diversifiées sur l'expérience scolaire.

Les voies possibles pour relier l'induction et la critique en formation sont nombreuses. En considérant les divers pôles et relations du triangle pédagogique constitués par le savoir, l'étudiant et l'enseignant (Houssaye, 1988/2014), les « quatre éléments polariseurs des réflexions sur l'éducation » (Bertrand, 1998, p. 14), soit les contenus, les sujets, la société et leurs diverses interactions, ou encore les priorités accordées respectivement à « connaître », « apprendre », « agir » ou « devenir » et qui contribuent à structurer respectivement des « philosophies de l'acte éducatif » qui sont « académiques », « psychologiques », « sociales » ou « humanistes » (Bertrand, 2014), on découvre vite un grand nombre de voies potentielles pour relier l'induction et la critique en formation. De même, en considérant la diversité encore croissante des courants, des approches, des stratégies et des techniques plus spécifiques pour l'éducation et la formation, les possibilités deviennent encore plus grandes. À titre d'exemple, afin de considérer des choix plus extrêmes, on peut imaginer un exposé magistral, très théorique et sur un mode déductif, qui porterait sur l'induction. Inversement, on peut aussi imaginer une situation éducative fortement inductive qui viserait à comprendre la déduction. Les voies possibles pour relier l'induction et la critique en formation sont innombrables. Il y a là une ouverture étonnante et inspirante pour envisager la formation, et ce, malgré les contraintes institutionnelles actuelles importantes et celles émergentes qui tentent de réguler de plus en plus les relations éducatives, notamment avec la montée du discours sur « les résultats probants et les pratiques avérées en éducation » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017, p. 15) qu'on tente d'associer à une notion d'excellence en éducation et qui serait à surveiller par un institut. Le risque est grand de voir les

éducateurs se faire dorénavant imposer, par le programme de formation, la pédagogie en plus du contenu qui l'est déjà par le curriculum. À cet égard, le retrait des thèmes « environnement » et « pouvoir » dans le programme Monde contemporain en cinquième secondaire et leur remplacement par un programme d'éducation financière montre une érosion des repères critiques sur les questions sociales et écologiques. La contradiction entre ces deux états de fait et le discours sur la professionnalisation est plutôt stupéfiante. Le message des documents et des discours du ministère pourrait sembler devenir le suivant : nous vous dicterons ce qu'il faut enseigner et comment il faut l'enseigner. Dans ce contexte, tenter de relier l'induction et la critique devient un peu plus important en tant que contrepoids.

## **2. Associer l'induction et la critique en recherche**

Tout comme la section précédente invitait à conjuguer l'induction et la critique en formation, celle-ci invite à le faire en recherche. Comme pour la section sur la formation, elle débute de manière inductive avant de passer aux questions plus théoriques. La pratique de recherche dont il est ici question est une démarche doctorale réalisée entre 2001 et 2006 portant sur les enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire. L'induction par étude de cas et la théorisation par herméneutique critique y sont croisées afin de proposer un développement et une institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement qui ne reproduirait pas de rapports de domination (Berryman, 2007a). Après cet exemple de pratique dans la recherche, le texte se tourne vers des considérations plus ancrées dans les écrits associés à la théorie critique afin d'inviter à associer l'induction et la critique en recherche. À l'aune de ces écrits et de l'actualité, il se dessine une pertinence grandissante pour un tel effort et un éventail de possibilités pour le conduire.

## 2.1 Un exemple de pratique dans la thèse

Face aux difficultés historiques d'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire, la recherche doctorale de l'auteur fut déployée en trois volets, pour explorer ces difficultés et possiblement les surmonter. La problématique de cette recherche interprétative, travaillée en mode itératif, a lentement pris forme au fil des années qu'elle a duré. À sa plus simple expression, la plus condensée, la problématique se lit de la manière suivante :

L'éducation relative à l'environnement parvient mal à s'institutionnaliser de manière formelle dans la formation initiale à l'enseignement primaire. Toutefois, tant dans les institutions du monde de l'éducation relative à l'environnement que dans les institutions du monde scolaire, on trouve des ordres institutionnels, des contextes éducatifs et des savoirs réifiés dont on semble avoir oublié qu'ils sont des constructions sociales (Berryman, 2007a, p. 39).

La portée critique de cette problématique consiste à ne pas valoriser inconditionnellement l'institutionnalisation. En effet, si ce qui est institutionnalisé ou ce qui est proposé comme institutionnalisation reproduit ou encore renforce divers types de rapports de domination, entre les humains ou encore face à la nature et qu'en plus cela se réifie, il faut peut-être plutôt résister à une telle institutionnalisation. Ici, les travaux des « institutionnalistes » peuvent soutenir la réflexion (Lourau, 1969) en plus de ceux de Berger et Luckmann (1967) sur « la construction sociale de la réalité » (*The social construction of reality*).

Cette problématique laisse entrevoir deux problèmes de recherche qui appellent deux objectifs différents et des approches méthodologiques différentes. Ce sont les deux premiers volets de la recherche doctorale.

Le premier problème invite à explorer à une échelle locale, plus micro et plus spécifique, les dispositifs de formation. De manière condensée, le problème est celui du

manque de connaissances sur les cas d'institutionnalisation forte de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire face aux appels répétés pour son institutionnalisation, à l'abondante documentation des barrières et des résistances à son institutionnalisation et aux invitations subséquentes à abandonner ou à réformer ce champ (Berryman, 2007a, p. 39).

Dans le contexte de cette problématique, un premier objectif de recherche en découle, soit celui de « caractériser des dispositifs de formation témoignant d'une institutionnalisation forte de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire » (Berryman, 2007a, p. 39).

Cet objectif appelle facilement à une approche par étude de cas, soit conduire une « étude exploratoire multicas, descriptive et historico-fonctionnelle de dispositifs de formation à l'éducation relative à l'environnement appartenant à la trajectoire obligatoire de la formation initiale à l'enseignement primaire » (Berryman, 2007a, p. 39). Il s'agit alors de comprendre la genèse, la situation actuelle et les perspectives d'avenir de dispositifs de formation appartenant à la trajectoire obligatoire de la formation initiale et possédant formellement une désignation d'éducation relative à l'environnement. Ce double critère vise à éliminer les nombreux cas d'infusion sur une base plus personnelle ou idiosyncrasique, donc moins pérenne, comme le cas classique d'infusion dans un cours de didactique des sciences. La perspective est ici plus historique, fonctionnaliste à la limite, et le jugement critique est suspendu sur ces cas précis. Le travail y est nettement inductif, mais fortement lié à une problématique plus large. Il s'agit en effet d'aller à la rencontre des personnes qui ont surmonté les obstacles et qui sont parvenus à institutionnaliser. L'idée étant ici de comprendre la genèse de cette institutionnalisation forte, de comprendre la situation actuelle et aussi

de savoir comment les acteurs entrevoient le futur de ce qui est en place. Dans le cadre de cette recherche et au terme de celle-ci, c'est la question centrale du pouvoir qui a émergé comme facteur déterminant dans ces cas d'institutionnalisation forte, alors que les écrits identifiaient d'autres facteurs et passaient sous silence la question du pouvoir dans l'institution. L'ethnographie institutionnelle proposée par Smith (2005) peut permettre d'affiner la compréhension des régulations du haut vers le bas qui sont médiatisées par des textes : politiques internationales, politiques nationales, programmes de formation et ainsi de suite. Toutefois, la présence d'acteurs clés exerçant du pouvoir est déterminante dans tous les cas.

Le second problème de recherche nous place à une échelle plus globale, plus macro et générique. Il convient de nous interroger sur les ordres institutionnels, sur les contextes éducatifs et les propositions de savoirs à enseigner. Il est en effet facile de réifier des ordres institutionnels, des contextes éducatifs et des savoirs socialement construits associés à l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire et ainsi reproduire des rapports de domination. Il n'y a cependant pas d'intérêt à institutionnaliser s'il s'agit de reproduire ou encore de renforcer des rapports de domination. Dans ce contexte, le second objectif de recherche invite à

déconstruire les ordres institutionnels, les contextes éducatifs et les savoirs associés au monde de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire et [à] les réinterpréter de manière critique et écologique en tant que constructions sociales (Berryman, 2007a, p. 39).

Cet objectif pointe vers une approche faisant appel à l'herméneutique critique pour analyser un corpus d'écrits. Ici encore, la perspective de l'ethnographie institutionnelle (Smith, 2005) invite à une analyse critique des écrits. Il en va de même avec l'herméneutique de Ricœur quand il nous invite à « expliciter le monde que projette le texte », ou encore lorsqu'il signale que « ce qui est à interpréter, dans un



texte, c'est une proposition de monde, le projet d'un monde que je pourrais habiter » (Ricœur, 1986, p. 58). Le déploiement d'un regard critique peut aider à identifier des éléments théoriques visant à construire une formation initiale qui ne reproduirait pas de rapports de domination entre les êtres humains ni envers la nature.

Le troisième volet de la recherche vise à produire une forme de synthèse. Il s'agit de proposer, à partir d'une démarche de type spéculatif, des pistes pour construire, pour institutionnaliser et pour vivre une formation initiale à l'enseignement primaire en éducation relative à l'environnement à partir des thèmes, des questions et des enjeux dégagés lors de l'étude exploratoire multicas ainsi que de leur relecture à l'aune des déconstructions et reconstructions émergeant de l'herméneutique critique.

Cette forme de recherche à trois niveaux permet de prendre appui de manière inductive sur les cas, sans les juger, pour comprendre les dynamiques de pouvoir en cause dans l'institutionnalisation. Pour tenter de construire la formation, le travail plus théorique et critique de l'herméneutique permet quant à lui de cerner des voies fécondes et aussi des pièges à éviter.

Un maillon plus faible de cette recherche doctorale, lié à une certaine naïveté de doctorant sur les déterminants de la culture académique des professeurs, consiste à suggérer une collaboration étroite entre des professeurs de diverses universités intéressés par ces questions et enjeux d'éducation relative à l'environnement. Même si la collaboration suggérée concerne les programmes de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire, moins porteurs d'enjeux territoriaux et compétitifs entre les professeurs et les institutions, car dispensés dans toutes les universités, les forces structurelles poussant à la singularisation compétitive des professeurs sont nettement plus grandes que celles poussant à la mise en commun, à un fort travail collectif. Toutefois, cette réflexion critique sur le monde de la recherche universitaire, qui se dessine plus de 10 ans après la thèse et après 7 ans à titre de professeur, nous éloigne de l'exemple de la thèse qui vise à introduire de manière plus inductive les relations fécondes entre l'induction et la critique en recherche. Par contre,

ce regard critique à propos de l'*Homo academicus* (Bourdieu, 1984), sur *les dérives de l'évaluation en recherche* (Gingras, 2014) et sur *la recherche malade de management* (de Gaulejac, 2012) pointe aussi d'emblée sur des défis importants pour relier l'induction et la critique en recherche.

## 2.2 Une pertinence grandissante et un éventail de possibilités

L'élection et l'arrivée au pouvoir de Donald Trump aux États-Unis ainsi que le type de présidence qu'il exerce illustrent parfaitement les relations entre la domination et l'aliénation qui ont toujours été centrales dans le monde des théories critiques. Comment expliquer autrement que par l'aliénation le fait qu'une population plus démunie porte au pouvoir un président et une équipe qui la domine? Pour reprendre la thèse de Mills, ceci ressemble à un formidable échec, au sein de la population étasunienne, à situer et à articuler les épreuves personnelles avec les enjeux sociaux, avec les structures et dans un horizon historique. En fait, il y a articulation, mais elle est fallacieuse. Dans ce contexte, pour Mills comme pour Martuccelli, la faillite à articuler le personnel et le social invite à un sérieux travail à la fois de formation et de recherche. La montée d'une pensée plus individualiste, qui conduit hélas trop souvent à ne voir le social et les institutions que sous le seul registre des contraintes à la liberté, doit être reconnue, comprise et combattue. Cette pensée est erronée en quelque sorte. De facto, « l'individuation croissante repose sur de puissantes institutions, de puissants collectifs » (Berryman, 2011, p. 72). L'aveuglement grandissant sur ces relations invite donc à approfondir la recherche et la formation autour de telles articulations. La thèse de doctorat portant sur l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire (Berryman, 2007a) tente de conserver ensemble, dans un même regard compréhensif et critique, les relations entre les personnes, les institutions et la nature en contexte de formation.

La situation que déplorait Mills en 1959 semble encore plus accentuée aujourd'hui. Il insistait déjà sur l'importance de bien problématiser les recherches en articulant le biographique, les structures sociales et l'histoire. Il déplorait alors deux

approches qui s'imposaient de plus en plus en sociologie : d'une part, il critiquait la « suprême théorie » et son « fétichisme conceptuel » produisant « une image abstraite et statique des composantes de la structure sociale à un très haut niveau de généralité » (Mills, 1959/2006, p. 25); d'autre part, il critiquait « l'empirisme abstrait » et « l'empiricité libérale », cet empirisme qui souffre « d'inhibition méthodologique » où « tous les problèmes ainsi que leur formulation sont sévèrement contrôlés par la méthode scientifique » et qui « consiste souvent à reformuler et à adopter des *philosophies* des sciences de la *nature* » (p. 60, l'italique est de l'auteur). Mills était très sévère sur la montée de cet empirisme qui plonge dans divers mondes sociaux et où « tout revient à illustrer des points de détails par des statistiques et à illustrer des statistiques par des points de détails » (p. 73) et à se déconnecter rapidement de problématiques plus larges. La thèse de doctorat dont il est ici question tente d'éviter cet écueil. En outre, Mills était caustique sur la socialisation des jeunes chercheurs dans cette science de l'empiricité libérale. « Ces gens-là, surtout les jeunes, ne connaissent pas grand-chose à l'épistémologie, et ils font preuve d'un grand dogmatisme à l'égard du seul code qu'ils respectent » (p. 77). Il faut cependant être clair et situer ceci dans le contexte actuel, près de 60 ans après ces écrits de Mills. On peut présumer qu'il existe aussi une inhibition méthodologique et un dogmatisme possible pour un empirisme qui pourrait être plus qualitatif, interprétatif, compréhensif ou inductif, c'est-à-dire pour des recherches interprétatives avec un regard rivé sur le milieu et un manque de recul sur un contexte plus large et agissant sur le milieu étudié. Une induction radicale pourrait dès lors elle aussi souffrir d'inhibition méthodologique. Dans ce contexte, en méthodologie de la théorisation enracinée, la « suspension des références aux cadres théoriques » (Luckerhoff & Guillemette, 2012, p. 47) ressemble à la suspension temporaire du jugement en recherche phénoménologique. Dans les cas, il s'agit bien d'une suspension et non pas d'une annihilation. Comme Luckerhoff et Guillemette le mentionnent, en évoquant les actions de personnes utilisant la méthodologie de la théorisation enracinée, « ils ont temporairement suspendu leur

recours aux textes scientifiques » (p. 47). Évidemment, les approches plus quantitatives et déductives ne sont pas l'abri de la même « inhibition méthodologique » avec son « dogmatisme » corolaire.

Mills pose bien, dans son style d'écriture vigoureusement caustique, les limites de la « suprême théorie » et de l'« empirisme abstrait » alors qu'il insiste sur les articulations entre les problèmes personnels et les enjeux à l'échelle des structures sociales.

Les enjeux et les épreuves en cause par les crises de la raison et de la liberté ne sauraient être formulés en un seul grand problème; mais il n'est pas question non plus de les aborder et de les résoudre en les pulvérisant sous forme d'un nuage d'enjeux microscopiques, ou d'épreuves éparpillées dans une diaspora de milieux. Ce sont des problèmes de structure, et il convient de les formuler conformément à la tradition classique, c'est-à-dire, selon la biographie humaine et la grande histoire. C'est la seule façon de retrouver les liens de structure et de milieux qui affectent aujourd'hui ces valeurs, et de mener une analyse causale. La crise de l'individualité et celle de l'historiogenèse; le rôle de la raison dans la libre existence individuelle et dans la création de l'histoire – c'est dans la reformulation et l'élucidation de ces problèmes que réside le grand espoir des sciences sociales (Mills, 1959/2006, pp. 177-178).

Les orientations que propose Mills pour construire un bon programme de recherche et de formation s'inscrivent merveilleusement bien dans les traditions de la théorie critique. Or ce qui étonne, c'est qu'on ne retrouve généralement pas les orientations proposées par Mills dans les écrits associés à la théorie critique. Habermas (1968/1976) n'évoque aucunement Mills dans *Connaissance et intérêt*. Les autres « héritiers » de l'école de Francfort n'y font pas appel non plus malgré le grand intérêt et la pertinence de leurs travaux sur la reconnaissance et sur l'accélération. Honneth, dans *La lutte pour la reconnaissance* (1992/2008) ou encore dans *La réification : Petit*

*traité de théorie critique* (2007), ne fait aucune allusion à Mills et Rosa, dans *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive* (2012) passe lui aussi à côté des pistes fécondes de Mills. Boltanski, pour sa part, ne fait aucune place à Mills dans son ouvrage *De la critique : Précis d'une sociologie de l'émancipation* (2009), alors qu'il tente pourtant d'articuler la sociologie critique et la sociologie pragmatique. Dans *Hémisphère gauche : Une cartographie des nouvelles pensées critiques*, de Keucheyan (2010), Mills est aussi absent alors que l'auteur cartographie ces pensées selon deux axes, soit celles qui se tournent vers le « système global » et celles qui se tournent vers les « sujets de l'émancipation » (p. 101). Cela est pour le moins surprenant puisque Mills se tourne résolument vers de telles articulations entre les personnes et les structures au lieu de les cliver. Finalement, ni le dictionnaire de la théorie critique de Macey (2001) ni celui de Payne (1996) ne font référence à Mills.

Pourtant, il semble bien y avoir une très grande actualité de la pensée et des propositions de Mills pour la recherche et la formation en sciences humaines et sociales, et plus largement en recherche de manière générale. Une volonté d'entretenir des relations fécondes entre induction et critique peut contribuer à une certaine sagesse afin d'éviter des dogmatismes : dogmatisme de la « suprême théorie », qu'elle soit fonctionnaliste, comme celle qu'écorche Mills, ou qu'elle soit critique, et dogmatisme de l'empirisme, qu'il soit de type libéral ou encore critique. Mills invite ici à l'importance d'une problématique de recherche qui puisse être bien enracinée dans la théorie et dans le monde de la vie. Les articulations qu'il invite à déployer dans une recherche, notamment celles entre les épreuves personnelles et les enjeux sociaux, en associant la biographie, les structures et l'histoire, exemplifient à leur manière l'idée de bricolage chère à la recherche interprétative. Martuccelli (2006, 2010) inscrit une partie de ses travaux de recherche dans cette foulée pour arriver à un « dispositif d'intervention » autour d'une « extrospection sociologique » en contraste avec une « introspection » plus psychologique (Martuccelli, 2010).

Mills invitait déjà, en 1959, à un certain recul critique ou à une position méta sur le monde de la recherche universitaire et ses déterminants. Il critiquait la montée d'une bureaucratie avec la figure du « nouvel entrepreneur » dans l'université (Mills, 1959/2006, p. 102). Bref, le regard aiguisé sur les épreuves personnelles et les enjeux sociaux se tournait déjà vers le milieu universitaire, sur le travail de recherche et sur la formation et l'enseignement. À certains égards, ce manque de regard critique, assez fréquent, est plutôt inquiétant, surtout dans un milieu qui se vante de porter un regard « éclairé » sur le monde. À écouter les discours sur les impératifs de publications en masse d'articles et la valorisation unilatérale des concours de subvention, les règles du jeu semblent avoir été parfaitement intégrées, internalisées et trop souvent réifiées chez bien des acteurs de la vie universitaire. La course productiviste qui associe dans une équation parfois absurde, pour un même professeur, le nombre de subventions obtenues, la valeur monétaire, le nombre d'articles dans des périodiques arbitrés et le nombre de « personnes hautement qualifiées » formées mérite nettement plus d'attention critique qu'elle en a en ce moment. Dès 1984, Bourdieu posait un regard critique sur le monde universitaire, sur l'*Homo academicus* tout en mettant en garde contre la « persécution subjective » dont pourrait être victime « celui qui refuse les plaisirs et les profits faciles de la critique lointaine, pour s'attacher à l'environnement immédiat que tout lui recommande de tenir pour sacré » (Bourdieu, 1984, p. 54). Plus récemment, on retrouve des analyses qui pointent à leurs manières vers les *dérives de l'évaluation en recherche* (Gingras, 2014) et vers *la recherche malade de management* (de Gaulejac, 2012). Dans les deux cas, on y dépeint une recherche en sciences humaines qui se trouve de nouveau sous la coupe des logiques des sciences de la matière et de l'énergie, qu'on nomme parfois sciences de la nature, et aussi sous la coupe de la nouvelle gestion publique. Dans les deux cas, on note aussi l'érosion d'une tradition importante dans les humanités et les sciences sociales, soit la dévalorisation de la monographie qui en était un socle ou un pilier important. Hibou (2012) évoque une « domination bureaucratique néolibérale » (p. 109) du monde qu'elle associe à une

« production d'indifférence ». On s'interroge alors sur le modèle des professeurs comme « gestionnaire de PME » et on tente de valoriser des « modèles alternatifs » (Gagnon & Noël, 2015).

Dans un tel contexte, relier induction et théorie critique en recherche et le faire dans le sens préconisé par Mills, Bertaux, Martuccelli et d'autres, soit en articulant la biographie, les structures sociales et l'histoire, semble être d'une grande pertinence et d'une actualité pressante. Les « objets » et les voies de recherches peuvent être nombreux. L'accélération et l'aliénation contre lesquels nous met en garde Rosa (2012) invitent aussi à résister à l'accélération des publications. Le mouvement du « *slow* » gagne la recherche et la science, notamment avec le manifeste *Slow science* (slow-science.org). L'érosion et la dévalorisation de la monographie synthèse, pourtant si centrale dans les sciences sociales invitent à déployer des résistances à plusieurs niveaux. Ces types de regards analytiques peuvent être tournés vers soi-même et les diverses échelles du contexte institutionnel propre à chacun. Ils peuvent aussi être déployés dans les projets de recherche afin d'éviter autant la suprême théorie que l'empiricité abstraite ou libérale contre lesquelles Mills mettait en garde il y a près de 60 ans.

## Conclusion

L'intention primordiale de ce texte est de valoriser l'établissement de relations fortes entre l'induction et la critique, et ce, tant en formation qu'en recherche. En plus d'exemples puisés dans la pratique en formation et en recherche, le texte présente divers écrits qui supportent de telles démarches et qui peuvent les inspirer. Tant pour la formation que pour la recherche, l'idée centrale, somme toute fort simple en apparence, est de conserver des liens entre le monde de la vie, entre nos expériences du monde de la vie, et les réflexions critiques sur ce monde, sur les expériences humaines dans le monde de la vie. Dans la pratique, il s'agit d'être attentif aux relations que les êtres humains ont les uns envers les autres et avec le monde et qui se déroulent dans une foule de contextes sociaux, institutionnels, structurels et historiques. Porter

concrètement attention à ces relations est un acte inductif qui peut inspirer la formation et la recherche. Choisir de ne pas produire ou reproduire des rapports de domination est un postulat relevant de la théorie critique. La conjugaison des deux semble humainement, socialement et écologiquement sensée. Ceci ne peut s'appliquer systématiquement et mécaniquement à toutes les formations et à toutes les recherches. Ce serait un dogme. Il est cependant important de connaître ces connexions fécondes et être attentif aux contextes de formation et de recherche où elles peuvent guider une partie du travail.

Dans ce contexte, les propositions de Mills (1959/2006) sur la formation et la recherche semblent encore d'une grande actualité. Des auteurs contemporains signalent une possible amplification des dérives que dénonçait Mills et invitent encore à bien articuler les épreuves personnelles et les enjeux sociaux dans divers milieux, en croisant notamment la biographie, les structures sociales et l'histoire, tant en matière théorique qu'empirique. Particulièrement en éducation, l'invitation de Mills aux éducateurs est stimulante, car il leur appartient « de traduire perpétuellement les épreuves personnelles en enjeux collectifs et de donner aux enjeux collectifs leur riche dimension humaine » (Mills, 1959/2006, p. 192). Ces rapports entre l'être humain, les épreuves et les enjeux collectifs ainsi que les structures, en contexte d'éducation, nous ont amené à soutenir, dans un autre contexte, que particulièrement « en éducation, négliger l'être est une forme de violence. À quoi [nous devons] ajouter que négliger l'environnement est un autisme et que négliger le social est un narcissisme » (Berryman, 2007a, pp. 67-68). Il s'agit d'un défi stimulant, pour le travail en éducation, d'être attentif à chaque personne avec qui nous sommes en relation, avec le groupe et aussi avec les questions sociales, structurelles, historiques et écologiques dans lesquelles nous nous situons.

Il semble pertinent, sinon très important, de déployer de tels regards dans les démarches de formation, dans les recherches, et aussi, ce qui est plus difficile, sur le monde même de la recherche dans lequel sont plongés les professeurs et ceux qui sont



en formation à la recherche. Relier la critique et l'induction, tant dans le champ des théories que dans le monde empirique est un défi stimulant et de taille qui invite à donner le meilleur de nous-mêmes.

## Remerciements

Ce texte revient sur plusieurs années de pratiques réflexives sur l'enseignement et la recherche à l'université. Tant la recherche doctorale sur l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire ainsi que la recherche postdoctorale sur les autobiographies environnementales en formation ont bénéficié de divers soutiens, dont celui du CRSH, du FQRSC et de la Fondation Girardin-Vaillancourt. De même, une subvention du FRQSC dans le cadre du programme pour les nouveaux professeurs a soutenu une recherche sur le rapport à la nature qui se dessine dans l'histoire de l'enseignement primaire au Québec. L'auteur est reconnaissant pour ces divers soutiens sociaux et institutionnels afin de faciliter la conduite de ces recherches qui explorent toutes à leur manière le rapport au monde des êtres humains. De même, les années à enseigner au second cycle en éducation relative à l'environnement à l'UQAM ont permis à l'auteur d'explorer avec les étudiants la pratique de l'autosociobiographie environnementale. Sans cette pratique avec eux, il pourrait ne s'agir que d'une « suprême théorie », ce qu'elle peut sembler être avant de se mettre les mains à la pâte. L'auteur tient à remercier ces étudiantes et étudiants qui ont accepté de vivre une formation reposant en partie sur cette approche andragogique par histoire de vie. Sans eux et sans elles, les articulations entre induction et critique ne seraient pas aussi fortes. Les réflexes de l'auteur sont plutôt théorisant, alors il bouge peu à peu depuis une posture plus théorisante vers l'induction dont il apprécie de plus en plus la portée en formation, surtout quand on la relie à la théorie critique. L'auteur tient aussi à remercier tous ceux et celles avec qui il a pu échanger autour de ces questions lors des séminaires du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE). De même, les lectures et les conversations avec des collègues dans les espaces interstitiels de l'institution universitaire contribuent à aiguïser le regard sur nos habitus.

## Notes

<sup>1</sup> « *Society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product* » (Berger & Luckmann, 1967, p. 61).

<sup>2</sup> « *The objectivist myth of knowing* » (Palmer, 1998, p. 100).

<sup>3</sup> Joe Kincheloe (1950-2008) a produit deux ouvrages qui introduisent bien ces questions d'histoire et de diversité ainsi que les possibilités qu'elles offrent en formation, soit *Critical pedagogy primer* (2004) et *Critical constructivism primer* (2005).

## Références

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality : A treatise in the sociology of knowledge*. New York, NY : Doubleday & Anchor.
- Berryman, T. (2007a). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Berryman, T. (2007b, Juin). L'autobiographie environnementale : La prise en compte des dimensions écologiques dans les histoires de vie. Dans Recueil des communications – Colloque international : *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation* (pp. 331-334). Université François-Rabelais, Tours, France.
- Berryman, T. (2011). S'émanciper du maître mètre, de l'Homme qui mesure et manipule. Dans B. Bader, & L. Sauvé (Éds), *Éducation, environnement et développement durable : Vers une écocitoyenneté critique* (pp. 45-101). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Berryman, T. (2011-2012). Forme scolaire de l'éducation et exil des cohabitants : Quels ancrages éducatifs pour la cohabitation, la « cohabitabilité »? *Éducation relative à l'environnement : Regards – recherches – réflexions*, 10, 63-82.
- Bertaux, D. (1989). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. Dans G. Pineau, & G. Jobert (Éds), *Histoires de vie (Tome 1). Utilisation pour la formation* (pp. 17-39). Paris : L'Harmattan.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines en éducation* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif : Fondements, enjeux et stratégies*. Paris : Éditions Fabert.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éditions de Minuit.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.

- Descola, P. (2014). *La composition des mondes : Entretiens avec Pierre Charbonnier*. Paris : Flammarion.
- Dominicé, P. (2009). La formation biographique confrontée au métissage des âges. Dans D. Bachelart, & G. Pineau (Éds), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation* (pp. 87-96). Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Gagnon, M., & Noël, M. (2015). *La recherche et la création : chercher, créer... surproduire*. Fascicule no 3 découlant d'une recherche-action entreprise par le Comité sur la condition professorale. Montréal : Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU).
- Gaulejac, V. (de) (2012). *La recherche malade de management*. Versailles : Éditions Quæ.
- Gaulejac, V. (de), & Roche, P. (2012). Introduction. Dans V. de Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche (Éds), *La sociologie clinique : Enjeux théoriques et méthodologiques* (pp. 13-26). Toulouse : Éditions Érès. (Ouvrage original publié en 2007).
- Gingras, Y. (2014). *Les dérives de l'évaluation en recherche : Du bon usage de la bibliométrie*. Paris : Raisons d'agir.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1968).
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2007). *La réification : Petit traité de théorie critique*. Paris : Gallimard.
- Honneth, A. (2008). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf. (Ouvrage original publié en 1992).
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1974). *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques* (trad. É. Kaufholz). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1947).
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF. (Ouvrage original publié en 1988).

- Keucheyan, R. (2010). *Hémisphère gauche : Une cartographie des nouvelles pensées critiques*. Montréal : Lux Éditeur.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York, NY : Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism primer*. New York, NY : Peter Lang.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.
- Leroi-Gourhan, A. (1964a). *Le geste et la parole (Tome I). Technique et langage*. Paris : Albin Michel.
- Leroi-Gourhan, A. (1964b). *Le geste et la parole (Tome II). La mémoire et les rythmes*. Paris : Albin Michel.
- Lourau, R. (1969). *L'instituant contre l'institué : Essais d'analyse institutionnelle*. Paris : Anthropos.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 37-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Macey, D. (2001). *The penguin dictionary of critical theory*. London : Penguin Books.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale. (Ouvrage original publié en 1991).
- Mills, C. W. (2006). *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en 1959).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Pour la création d'un institut national d'excellence en éducation : document de consultation*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Palmer, P. (1998). *The courage to teach : Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Payne, M. (Éd.). (1996). *A dictionary of cultural and critical theory*. Oxford : Blackwell.
- Pineau, G. (1997). Nouvel esprit anthropologique en reconnaissance et validation des acquis. *Paroles et pratiques sociales*, 54-55, 21-28.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Rydahl, M. (2014). *Heureux comme un Danois : les 10 clés du bonheur*. Paris : Grasset.
- Schumacher, E. F. (1977). *A guide for the perplexed*. New York, NY : Harper & Row, Perennial Library.
- Simone, R. (2016). *Si la démocratie fait faillite*. Paris : Gallimard.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography : A sociology for people*. Lanham, MD : AltaMira Press.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological identity : Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris : Seuil.
- Waridel, L. (2011). *L'envers de l'assiette : Et quelques idées pour la remettre à l'endroit*. Montréal : Écosociété.