

REVUE ERNAE

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

POINT DE VUE

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke
Martial Dembélé, Université de Montréal

Comité d'orientation

Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Conception graphique et montage

Pascale Ouïmet, rév. a.

Révision linguistique

Jean Bouchard
Bianca B. Lamoureux

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

10

Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation

Jessika VALENCE, directrice des services pédagogiques,
Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

26

L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle

Sylvie NORMANDEAU, chargée de cours,
Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)
Nancy GRANGER, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Jean-Claude KALUBI, professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

41

Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice

Danielle ROBERGE, directrice générale adjointe,
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

53

Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice

Christine LABELLE, conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

68

Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés

Karyne GAMELIN, doctorante, Université de Montréal (Canada)

81

Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel

Brigitte GAGNON, conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)
Marie-Hélène GUAY, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

PROFESSIONNEL (suite)

100

Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire

François GRÉGOIRE, directeur adjoint au service des ressources humaines,
Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

115

Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel

Léane ARSENAULT, formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel
(Canada)

129

Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche

René BRISSON, directeur général adjoint,
Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

145

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke

Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Liane DESHARNAIS, conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

155

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, professeur, Université de Genève (Suisse)
Roseline GARON, professeure, Université de Montréal (Canada)

POINT DE VUE

172

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN, professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN

Professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

RÉSUMÉ

Détenir un D. Éd., c'est être en mesure de repérer, de lire, d'analyser, d'interpréter, de synthétiser, d'intégrer et de savoir-faire intégrer ce qui est pertinent au développement des pratiques professionnelles à partir de la documentation qualitative et/ou quantitative existante.

Le présent texte fait ressortir les caractéristiques unificatrices d'un tel doctorat à partir d'une analyse des programmes de doctorat en éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal et de l'Université de Sherbrooke. L'auteur propose des réflexions sur leurs objectifs en mettant en évidence le lien entre ceux des programmes et la professionnalité. Les fondements et le rôle de la connaissance créatrice sont abordés à partir des modèles de Nonaka et Takeuchi (1997) et de Artaud (1985) et font ressortir l'importance de la fusion entre les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques. Les programmes de D. Éd. analysés misent beaucoup sur l'approche des séminaires laquelle repose essentiellement sur l'émergence de l'intelligence collective. L'auteur constate aussi que les compétences et les cibles des deux programmes s'articulent autour de six dimensions : 1) La mise en place d'une intervention réussie, 2) l'analyse et le diagnostic, 3) l'exercice du leadership et enfin 4) la capacité à communiquer; s'ajoutent 5) la production de savoirs professionnels et 6) le développement de la personne. Quant aux retombées de ces programmes, elles s'articulent autour 1) de la réussite du projet, 2) de son impact sur les pratiques et les savoirs professionnels, 3) du transfert des acquis méthodologiques, 4) de l'actualisation de soi et enfin 5) de la mise sur pied d'équipes de recherche. En guise de conclusion, l'auteur souligne l'importance d'acquérir une vision d'ensemble du domaine de la gestion scolaire et non seulement de son objet de recherche. Il considère d'ailleurs que c'est une nécessité, dans le domaine de l'éducation, de développer des connaissances professionnelles qui serviront de fondements à la construction de principes et de pratiques pour l'intervention dans des milieux diversifiés mais unis par leur intention.

On ne peut créer de telles connaissances qu'en colligeant les résultats obtenus à partir d'interventions dûment structurées et menées avec rigueur. C'est là toute l'essence des programmes de D. Éd. et c'est ce qui constitue un passage obligé si on veut que la profession repose sur des assises solides!

MOTS-CLÉS

doctorat en éducation (D. Éd.), création de savoirs professionnels, rôle de l'expérience, équipe de recherche, retombées du D. Éd.

1. INTRODUCTION

Professeur en administration de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et œuvrant principalement tout au long de ma carrière au niveau des études supérieures, j'ai constaté que la majorité des étudiantes et étudiants se composait de personnes fortement engagées dans leur milieu scolaire, intervenant à différents paliers et postes, majoritairement en début de carrière et surtout ayant choisi d'entreprendre un programme de maîtrise professionnelle en éducation. Pendant leurs études, la plupart a pris goût à la lecture, à l'observation et à l'explication de ce qu'ils voyaient dans leur milieu.

Par contre, après la maîtrise professionnelle, il n'y avait plus de programmes facilement accessibles à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa¹ pour stimuler leur curiosité et leur goût de continuer à lire et à comprendre leur réalité. Si ces personnes voulaient poursuivre des études, le cheminement devenait quasi-impossible puisque les principaux obstacles, si on voulait entreprendre un Ph. D., étaient d'une part, l'obligation de la résidence (souvent de deux ans) et d'autre part, la distanciation progressive entre leur *mindset* ou leurs attitudes « de personne engagée dans l'action » et le processus théorique de recherche et d'écriture. La connexion entre les deux mondes, celui de la recherche théorique, voire dite fondamentale, et celui ancré dans l'intervention au quotidien était difficilement conciliable. Deux mondes épistémologiques qui s'affrontaient : l'apprentissage sur le tas vs l'apprentissage par les livres.

À la fin des années 1990, un collègue de la Faculté et moi avons entrepris une revue de littérature sur le doctorat professionnel, en vue de présenter éventuellement une demande formelle aux différentes instances et commissions d'études universitaires. Toutefois, pour des raisons qui m'échappent, il n'y a pas eu de suite.

Il reste néanmoins une certitude : un doctorat professionnel est une nécessité pour une institution d'enseignement supérieur dont le mandat est de former des professionnels. C'est aussi une nécessité dans une profession pour développer des connaissances spécifiques, étant donné que le cadre traditionnel universitaire d'un Ph. D. ne correspond pas aux besoins du développement de connaissances et de pratiques professionnelles.

Depuis 1969 (soit au début de ma maîtrise en éducation), j'ai lu de nombreux ouvrages sur l'administration de l'éducation, j'ai écrit, enseigné, dirigé et évalué des thèses. Il m'apparaît donc légitime de présenter mes idées sur les modes d'émergence des connaissances dites professionnelles ou du moins appliquées et applicables à des situations concrètes. Il est d'ailleurs curieux de parler de

1 À l'Université de Sherbrooke, il existe un diplôme de 3^e cycle en gestion de l'éducation depuis 2001 (Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation). À l'Université de Montréal, il existe un Diplôme d'études professionnelles approfondies en éducation (DEPA) conçu comme un programme de 3^e cycle de trente crédits destinés aux personnels de l'éducation et de la formation, dont la première cohorte a été lancée en 1999-2000.

connaissances professionnelles et de connaissances théoriques alors que toute connaissance est, en soi, une abstraction, une représentation mentale de processus et de causalité!

À partir des deux textes sur les programmes de doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke (UdeS) et de l'Université de Montréal (UdeM) et des sites Internet² sur ces programmes, je³ propose quelques réflexions sur 1) leurs objectifs, 2) leurs fondements et le rôle de la connaissance créatrice, 3) les séminaires et l'importance de l'émergence de l'intelligence collective, 4) leurs attentes et enfin 5) les retombées escomptées d'une telle formation. Le tout sera complété par une réflexion sur l'idée d'un D. Éd. *cultivé* si on peut se permettre de nos jours d'employer une telle expression!

Après 40 ans d'enseignement universitaire dans le domaine de gestion scolaire et 10 ans à la retraite, cette contribution, sans prétention, a permis de faire une synthèse de mes idées sur la gestion de l'éducation, son enseignement et sa recherche.

2. RÉFLEXION SUR LES OBJECTIFS

Ce qui semble ressortir des objectifs des deux programmes s'articule autour de trois axes : le développement de la professionnalité et des compétences, le développement de connaissances notamment l'explicitation des savoirs tacites et enfin le développement d'outils pour appréhender la complexité.

Selon moi, tout grade de troisième cycle est axé sur la recherche qu'elle soit fondamentale ou appliquée. Dans le cadre d'une recherche appliquée, la problématique reflète une situation qui, dans un milieu donné, nécessite une amélioration, un changement ou carrément une modification en profondeur. Son analyse comporte un élément de rigueur, différent d'un processus d'essai et erreur. L'intervention subséquente doit être planifiée, détaillée, analysée et reposer sur des fondements spécifiques. Nous sommes au-delà de l'intuitif.

Dès lors, dans un contexte de D. Éd., on peut parler de domaines d'intervention dans lesquels des gestionnaires peuvent agir en tant que professionnels. Mais qu'est-ce donc que la professionnalité?

2 Université de Sherbrooke :
<https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/737/doctorat-professionnel-en-education/>

Université de Montréal :
<https://admission.umontreal.ca/programmes/doctorat-en-administration-de-leducation-d-ed/presentation/>

3 Tous mes remerciements s'adressent à Madame Michelle Boucher, Ph. D., pour sa contribution à l'émergence des idées et ses lectures du texte. Madame Boucher a œuvré près de 40 ans en éducation et, après sa carrière, a complété un Ph. D en éducation sur l'éthique du *care* chez les directions d'école en milieu minoritaire de langue française (2015).

Il s'agit, selon moi, du propre d'une personne qui œuvre dans un domaine spécialisé, inaccessible à une personne n'ayant pas suivi une formation approfondie et qui fait face à des situations complexes, exigeant des niveaux élevés de compétences en résolution de problème. De plus, cette personne est familière avec des éléments connexes à son domaine.

Cinq points sont proposés par Le Boterf (2011, p. 28) pour décrire le professionnel compétent :

- il comprend la situation dans laquelle il doit intervenir et, donc, développe une intelligence de la situation;
- il se donne en conséquence des objectifs réalistes à atteindre;
- il met en œuvre une pratique professionnelle pertinente, d'une part pour intervenir dans cette situation en prenant en compte les exigences concernant la façon souhaitable d'agir et son contexte particulier et, d'autre part, pour atteindre des objectifs qui correspondent aux résultats attendus (produits, services) satisfaisant à certains critères de performance;
- il crée et mobilise une combinatoire appropriée de ressources à la fois personnelles (connaissances, habiletés, aptitudes physiques, etc.) et de ressources disponibles dans l'environnement (banques de données, fiches techniques de capitalisation de l'expérience collective, réseaux de professionnels ou d'expertises, etc.) à comprendre la situation (à en avoir une bonne intelligence), à orienter et à réaliser son intervention, à en tirer des enseignements;
- il tire les leçons de son action et des résultats obtenus.

Ainsi, les éléments importants sont l'intelligence de la situation, la planification de l'intervention, une mise en œuvre de pratiques professionnelles, une combinaison de ressources et enfin une pratique réflexive.

D'où le lien avec ce que j'ai souligné précédemment sur la pertinence d'un programme de D. Éd., à savoir que dans un champ de connaissances et de pratiques professionnelles, il est normal (pour ne pas dire obligatoire et attendu) qu'à un moment donné, la recherche s'impose en tant que moyen de production de connaissances. Mais comment peut-on développer un champ de connaissances desquelles découleront les pratiques, sans un recul et une interrogation sur celles qui sont utilisées sur le terrain?

De plus, un élément complémentaire à la position de Le Boterf (2011) porterait sur l'utilisation des ressources humaines du milieu. Le développement des capacités institutionnelles (*capacity building* en anglais) est une composante essentielle dans un D. Éd. Une intervention stratégique d'importance dans une organisation requiert un effort collectif et ce sera la responsabilité du chercheur principal, le candidat au D. Éd., de renforcer le niveau de connaissances et de pratiques des collaborateurs. Ceci est une finalité fondamentale à un D. Éd.

3. RÉFLEXION SUR LES FONDEMENTS ET LE RÔLE DE LA CONNAISSANCE CRÉATRICE

Les programmes de D. Éd. reposent sur l'exploration des interactions entre la réalité, le vécu quotidien et les aires de problématiques perçues par les candidats. Initialement, un examen critique de ces interactions permet de mettre en lumière une forme de connaissance, dite tacite. Par la suite, une communication de cette connaissance lors d'échanges et sa mise en relation avec certains modèles et constructions théoriques permet de la transformer en connaissance explicite.

Ceci me conduit à deux réflexions : l'une porte sur la relation entre les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques (modèle d'Artaud) et l'autre, sur les deux dimensions de la création de connaissances (modèle de Nonaka et Takeuchi). J'ajouterais que ces deux modèles ont profondément influencé mon enseignement et mes sessions de formation. Dans les paragraphes qui suivent, on notera que les savoirs d'expérience d'Artaud (1981, 1985) sont assimilables à la notion de connaissance tacite chez Nonaka et Takeuchi (1997).

3.1 LA LOGIQUE DU DÉVELOPPEMENT DES SAVOIRS CHEZ ARTAUD

La pratique réflexive et la création de modèles ou de cartes cognitives orientant les actions découlent de l'explicitation des savoirs d'expérience. Cependant, la modélisation subséquente à cette pratique réflexive ne peut conduire à de nouveaux savoirs sans passer par une validation opérée à partir des savoirs théoriques.

Un collègue de la Faculté d'éducation, Gérard Artaud, a reçu en 1985 le prix d'excellence en enseignement de l'Université d'Ottawa. À cette occasion, il a rédigé un court essai sur la re-création du savoir (Artaud, 1985; voir aussi Artaud, 1981).

La source de son essai est un article écrit pour la *Revue des Sciences de l'éducation* en 1981. Selon Artaud (1981) le savoir d'expérience

[...] est donc ce savoir que l'apprenant possède déjà sur l'objet de connaissance avant même qu'il ne soit exposé à cet ensemble de connaissances théoriques sur le même objet qui ont été structurées dans un programme. Ce savoir est déjà porteur d'une série de représentations élaborées à partir des réactions affectives de l'individu en contact direct avec la réalité, de ses premières perceptions du monde environnant, des informations multiples et diffuses qui l'ont déjà assailli et de tous les modèles de la culture qui l'a imprégné (Artaud, 1981, p. 139).

Ce savoir comporte quelques limites. Il est fragmentaire et demeure inorganisé. La représentation subséquente de la réalité peut créer une distorsion de cette réalité. Cependant, il est porteur d'intuitions. « Enfin, le savoir d'expérience est porteur de toute la richesse des questions demeurées sans

réponses que l'individu s'est posées au contact de la réalité et qui constituent l'élément moteur de son processus d'acquisition du savoir. » (Artaud, 1981, p. 139)

Quant au savoir théorique, il note que...

Le savoir théorique répond au besoin de comprendre en établissant des relations de cause à effet. Il permet ainsi d'accéder à une vision de la réalité qui conduit l'individu à prendre du recul par rapport à son expérience. En organisant ainsi le savoir d'expérience, le savoir théorique permet d'en corriger les distorsions, de répondre à certaines des questions qu'il a suscitées, de mettre à jour le contenu de certaines intuitions qu'il véhicule (Artaud, 1981, p. 139).

Ce qu'Artaud propose, c'est qu'il n'y a pas création d'un nouveau savoir sans, d'une part, l'exploration des savoirs d'expérience pour en dégager les éléments constitutants et, d'autre part, la confrontation de ces constituants avec les savoirs théoriques. C'est ainsi qu'émerge le nouveau savoir.

Donc une pratique réflexive qui porte uniquement sur les savoirs d'expérience ne peut conduire à de nouveaux savoirs car il s'agit d'une forme de modélisation ou de théorisation sans validation.

Quant à l'acquisition de savoirs théoriques, elle n'a aucune valeur si elle n'est pas confrontée aux constituants du savoir d'expérience. Conséquemment, lors d'une formation en D. Éd., le candidat doit apprendre à dépasser le cadre du concret et de l'expérience vécue et explorer le monde des idées, des théories et des concepts.

3.2 LES DEUX DIMENSIONS DE LA CRÉATION DE CONNAISSANCES DE NONAKA ET TAKEUCHI

Nonaka et Takeuchi (1997) ont abordé les concepts de connaissance tacite et de connaissance explicite dans la perspective de l'organisation apprenante.

J'ai toujours maintenu qu'on ne transmet pas des connaissances, on ne peut que les construire. Ce qui est transmis, c'est de l'information que l'étudiant transforme en connaissances à partir de ses cartes cognitives, de ses filtres et de ses modèles implicites. Ainsi, la connaissance, dans sa dimension ontologique, ne peut être créée que par l'individu (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 78).

Leurs propositions, sur le plan épistémologique, reposent sur les travaux de Polanyi (1966). « La connaissance tacite est personnelle, spécifique au contexte et, de ce fait, il est difficile de la formaliser et de la communiquer. La connaissance explicite ou "codifiée" se réfère à la connaissance qui est transmissible dans un langage formel, systématique. » (Polanyi, 1966, p. 79)

Cependant, leur contribution la plus pertinente pour mon propos porte sur le rôle fondamental de l'interaction sociale⁴ : « Notre modèle dynamique de création de connaissance est ancré dans le postulat fondamental que la connaissance humaine est créée et étendue au travers de l'interaction sociale entre connaissances tacites et explicites » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 81). Ainsi, l'« Autre » devient nécessaire à la création de connaissances.

Perreau (2015, p. 11) synthétise ainsi les quatre modes de conversions entre la connaissance tacite et la connaissance explicite énoncés par Nonaka et Takeuchi (1997) :

- La **socialisation** : conversion de tacite vers tacite, la socialisation est un processus de partage d'expériences créant de ce fait des connaissances tacites telles que les modèles mentaux partagés et les aptitudes techniques. La clé pour acquérir la connaissance tacite est l'expérience, l'observation, l'imitation et la pratique, mais elle peut s'acquérir par le langage, par des discussions constructives.
- L'**extériorisation** : conversion de tacite vers explicite, l'extériorisation est un processus d'articulation des connaissances tacites en concepts explicites. C'est un processus qui est la quintessence de la création de connaissances parce que la connaissance tacite devient explicite sous la forme de métaphores, analogies, concepts, hypothèses ou modèles. Elle est déclenchée par le dialogue ou la réflexion.
- La **combinaison** : conversion d'explicite à explicite, la combinaison est un processus de systématisation de concepts en un système de connaissances. Ce mode de conversion combine différents corps de connaissances explicites à travers documents, réunions, conversations téléphoniques et les réseaux de communications informatisés, par addition, tri, catégorisation comme dans la construction de banques de données.
- L'**intériorisation** : conversion d'explicite vers tacite, l'intériorisation est un processus d'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite. Elle est étroitement liée à l'apprentissage « en faisant ». Pour que la connaissance explicite devienne tacite, il est utile qu'elle soit verbalisée ou présentée sous forme de diagrammes dans des documents, manuels ou récits oraux. La documentation aide les individus à intérioriser leurs expériences, enrichissant donc leur connaissance tacite. De surcroît, les documents et manuels facilitent le transfert de connaissances explicites vers d'autres personnes, les aidant, de ce fait, à faire indirectement l'expérience des expériences des autres.

4 Pour bien saisir la richesse et les processus de ces conversions, il faut se référer au chapitre 3 de Nonaka et Takeuchi (1997).

Par exemple, une discussion entre candidats au D. Éd. ou celle entre un stagiaire et son superviseur de stage relève du domaine de la **socialisation**. C'est un échange de connaissances tacites, un partage d'expériences. Les *salles à café* sont aussi des lieux propices à la socialisation. On apprend des autres et on apprend aux autres, en partageant des savoirs tacites.

L'**extériorisation** est le passage des connaissances tacites en connaissances explicites par leur formalisation, notamment grâce à l'écriture. « Parmi les quatre modes de conversion [socialisation, extériorisation, combinaison, intériorisation], l'extériorisation joue un rôle clé dans la création de connaissances parce qu'elle crée, au départ de connaissances tacites, de nouveaux concepts explicites » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 87).

C'est ici, dans le cadre du D. Éd., que se joue le passage de l'anecdotique et de l'expérience en un ensemble formel de concepts et de modèles accessibles aux autres. Lorsque le stagiaire rédige son rapport, il s'oblige à organiser ses idées de façon formelle.

La **combinaison** est une mise en relation des connaissances explicites produites lors du processus d'extériorisation avec un corpus-ensemble de connaissances explicites déjà formalisées par des publications ou lors de discussions avec des collègues qui auront aussi réalisé la démarche d'extériorisation. C'est la confrontation des modèles et concepts formalisés par le candidat avec d'autres ensembles de modèles et concepts. Ainsi, lorsque le stagiaire confronte les idées de son rapport de stage avec celui des autres ou avec un ouvrage spécialisé, il est en mode de combinaison de connaissances explicites.

Enfin, à la phase d'**intériorisation**, le candidat aura l'occasion de créer ou de reformuler ses cartes cognitives par l'appropriation des résultats de la confrontation entre son ensemble de connaissances explicites et un ensemble de connaissances explicites externes. Le stagiaire, à partir de ce qu'il a écrit et de ce qu'il a lu peut identifier des principes ou des pratiques qu'il intégrera progressivement dans sa propre pratique.

3.3 LA COMBINAISON DES MODÈLES PRÉCÉDENTS EN REGARD D'UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE

3.3.1 La phase de socialisation

Cette phase est la plus courante, familière et fréquente. Elle consiste en un partage informel et un retour sur des expériences. C'est un savoir construit « sur le tas ». Il ne faut pas en sous-estimer la valeur mais elle ne conduit pas nécessairement à un nouveau savoir. Elle entraîne plutôt la réplication des pratiques.

3.3.2 La phase d'extériorisation

Les savoirs tacites et les savoirs d'expérience seront triés en fonction de l'aire d'intervention retenue et devront être formalisés et explicités pour éliminer l'accessoire et l'anecdotique pour ne conserver que l'essentiel. C'est au cours de cette phase qu'il y a émergence des concepts et création de modèles. Cette phase exige une organisation systématique et transcrite des concepts issus des savoirs tacites. C'est le passage du monde des idées à celui de la représentation accessible à d'autres.

À mon avis, c'est une phase difficile parce qu'elle exige à la fois une organisation des concepts ainsi qu'une discipline dans l'écriture alors que le candidat œuvre habituellement dans un monde d'action. Il vivra probablement le syndrome de la page blanche. Cependant, cette phase est essentielle car on ne peut partir directement de l'expérience pour aborder le savoir théorique. Il faut se créer une théorie pour la confronter avec une autre théorie.

Les praticiens, sous-estimant parfois le rôle de la théorie, ont en réalité des ensembles conceptuels sur toutes les facettes de leur travail sans en être conscients : ils possèdent et ont élaboré des ensembles conceptuels, des modèles ou des théories à partir de leurs expériences répétées mais ils n'ont jamais pris la peine ou eu le temps de s'arrêter pour les écrire. Un chef d'établissement scolaire a, par exemple, une théorie sur les comportements des parents et sa façon d'y faire face. Il en a rencontré des centaines dans sa carrière et a progressivement développé un modèle ou des stratégies d'intervention : quoi faire et ne pas faire avec tel ou tel type de comportements. Il a développé des principes, des causalités et probablement un ensemble prédictif qui lui permet de supposer que s'il énonce telle question ou fait tel geste, il *provoquera* un type de comportement *attendu* de la part du parent.

3.3.3 La phase de combinaison

La phase de « combinaison est un processus de systématisation de concepts en un système de connaissances » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 89) disponibles à travers différents ensembles de connaissances explicites. Face au résultat de son extériorisation, c'est à ce moment que se produit la rencontre avec ce que les autres ont écrit ou formalisé sur le sujet. C'est la deuxième démarche du modèle d'Artaud (1981) : la rencontre des réflexions émergentes du savoir d'expérience avec le savoir théorique. C'est le point de départ de la création d'un nouveau savoir.

Dans un processus de D. Éd., la phase d'extériorisation, à partir des connaissances tacites du chercheur, fournit l'architecture conceptuelle pour l'intervention et ne sera légitime que si elle est confrontée, dans la phase de combinaison, à des ensembles de connaissances explicites. Le chercheur, tout au long de la démarche de construction de son ensemble théorique, reste proche de *son* concret. Tandis que dans un processus de recherche de Ph. D., la revue de littérature joue un rôle essentiel dans la définition de l'aire de problématique d'abord et ensuite, de la problématique en tant que telle et enfin, des questions de recherche. Subséquemment, le cadre conceptuel, aussi issu d'une

revue de littérature, fournira les concepts requis pour répondre aux questions et la méthodologie, pour sa part, encadrera le « comment » trouver les réponses aux questions de recherche. Le passage d'une étape à l'autre de cette démarche éloigne le chercheur du concret initial de sa question puisque la revue de littérature devient l'élément central de la création du cadre de la problématique.

3.3.4 La phase d'intériorisation

« L'intériorisation est un processus d'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite. » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 91) Pour mettre en évidence le processus d'intériorisation, ces auteurs ajoutent : « Quand les expériences de la socialisation, l'extériorisation et la combinaison sont intériorisées dans les bases de connaissances tacites des individus sous la forme de modèles mentaux partagés ou de savoir-faire techniques, elles deviennent des actifs qui peuvent être valorisés. » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 91) C'est le domaine de l'appropriation. Ce serait, selon Artaud (1981), le nouveau savoir ou le savoir re-créé.

Un exemple personnel : il y a plus de 40 ans, j'ai fait ma recherche doctorale sur les écrits de Ludwig von Bertalanffy sur la théorie des systèmes ouverts et la théorie générale des systèmes. J'ai lu tout ce qu'il avait écrit (phase de combinaison). Finalement, je constate que l'ensemble de mes activités professionnelles a toujours reposé sur une vision systémique de l'organisation et des individus. Je suis toutefois incapable de retrouver précisément d'où viennent mes principes opérationnels.

En résumé, Nonaka et Takeuchi (1997) considèrent que les quatre modes de conversion produisent des connaissances différentes, à savoir :

La socialisation produit ce qui peut être qualifié de « connaissance assimilée » tels que les modèles mentaux partagés et les savoir-faire et talents techniques. [...] L'extériorisation produit la « connaissance conceptuelle ». [...] La combinaison donne naissance à la « connaissance systémique » [...]. L'intériorisation produit la « connaissance opérationnelle » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 94).

À mon avis, ces quatre modes sont essentiels à la production d'un nouveau savoir car l'absence de l'un d'entre eux rend invalide le processus de création de celui-ci.

Dans le cadre d'un D. Éd, les connaissances tacites issues de la totalité des expériences forment un ensemble flou (phase de socialisation) duquel seront extraites les connaissances propres à un domaine d'intervention privilégié ou choisi par le candidat. Les connaissances tacites retenues sont formalisées (phase d'extériorisation), partagées avec les autres et confrontées avec ce que les autres ont écrit ou pensé sur le sujet (phase de combinaison). Cette opération permet de prendre conscience des domaines connexes et provoque une vision systémique du domaine d'intervention avec ses tenants et aboutissants. Le résultat sera un ensemble de principes, de modèles, de pratiques dont le candidat s'approprie tout en « oubliant » la provenance du concept puisqu'il le transforme,

grâce à ses propres mots et principes, en connaissances opérationnelles reliées à son projet d'intervention (phase d'intériorisation).

Je note que ces processus de transformation des connaissances tels que proposés par Artaud (1981), Nonaka et Takeuchi (1997) se retrouvent dans les programmes de D. Éd. des deux universités. À l'UdeM, on les retrouve dans les cours « Modélisation des pratiques professionnelles 1 et 2 en administration de l'éducation », « Leadership et activité professionnelle en éducation », « Paradigme professionnel et épistémologie en éducation ». Il y a aussi un cours de « lectures individuelles en administration de l'éducation » qui cadrerait probablement avec le processus de combinaison de Nonaka et Takeuchi (1997).

À l'UdeS, les processus sont inclus dans « Perspectives épistémologiques et intervention », « Méthodologie pour fonder et évaluer les interventions », « Lire et écrire pour mobiliser la recherche au profit de l'intervention ». À cela s'ajoutent trois cours : « Éthique de l'intervention », « Analyse de l'activité dans les métiers de l'éducation » et « Accompagner le changement ».

4. SUR L'APPROCHE DES SÉMINAIRES ET L'IMPORTANCE DE L'ÉMERGENCE DE L'INTELLIGENCE COLLECTIVE

Les deux programmes font état de nombreux séminaires. Ainsi à l'UdeM, les séminaires d'« élaboration de l'essai d'habilitation 1, 2 et 3 » forment un tout et comportent 12 crédits auxquels s'ajoutent les séminaires de l'essai doctoral : « Séminaire d'élaboration du projet d'essai doctoral » avec 3 crédits, le « Séminaire d'essai doctoral 1 et 2 » avec trois crédits. Pour l'UdeS, on retrouve les activités suivantes : « Séminaire I : Intervention et développement professionnel », « Séminaire II : Intervention et mobilisation des savoirs », « Séminaire III : Communication des savoirs professionnels ».

Selon moi, un séminaire est une activité formelle, inscrite dans un programme, livrée de façon moins formelle qu'une activité de cours mais sans être totalement informelle et dans laquelle des thèmes de recherche et/ou d'intervention sont présentés à un groupe relativement petit, par une ou des personnes, dans le but de provoquer le questionnement, la réflexion, la prise de position et l'émergence de nouvelles pistes. Une telle activité actualise la phase d'extériorisation par la formalisation des connaissances tacites en concepts tout comme celle de combinaison par la confrontation avec les idées des autres et celles de la littérature.

Toutefois, le séminaire peut aussi être considéré comme une activité de formation propice à l'émergence de l'intelligence collective si on modifie les rapports entre les acteurs c'est-à-dire entre les membres du groupe, l'animateur, le présentateur ou le responsable d'une thématique par l'instauration de la coresponsabilité du partage des savoirs.

Selon Lenhardt et Bernard (2005, p. 31), « [l']intelligence collective est une dynamique d'acteurs coresponsables interconnectés culturellement (*soft*) et organisationnellement (*hard*), en alliance autour de visions partagées ».

Je dirais que même si les participants aux séminaires proviennent de milieux différents et exercent des tâches variées, le monde de l'éducation est un milieu culturellement similaire, en soi. Les sous-cultures se retrouvent selon les postes, les niveaux d'enseignement, les matières, les régions mais fondamentalement, un enseignant, un chef d'établissement, un cadre de cégep ou de centre de services scolaire (CSS) font partie du monde de l'éducation. Voilà, d'une part, mon explicitation de la connexion culturelle (dimension *soft*). D'autre part, les participants au séminaire dans un cadre de D. Éd. sont aussi connectés de façon organisationnelle (dimension *hard*) parce qu'ils font partie d'une activité formellement inscrite à leur programme d'études. Ils ne sont pas uniquement des auditeurs ayant une connexion conceptuelle avec l'activité.

Enfin, toute la richesse du séminaire réside dans la possibilité de provoquer l'émergence de l'intelligence collective qui, selon Zara (2008), est « [...] la capacité à unir nos intelligences et nos connaissances pour atteindre un objectif ainsi que la capacité d'un collectif à se poser des questions et à chercher des réponses ensemble » (p. 15). Je considère qu'une telle intelligence s'appuie, dans un premier temps, sur les connaissances explicites des participants élaborées à partir de leurs expériences, et sur la création collective d'un modèle par une négociation dans la recherche de réponses, dans un deuxième temps. Il ne faut pas négliger les propositions que font les personnes de sous-cultures différentes (selon les postes, les niveaux, les matières, les régions) car la diversité des points de vue permet des éclairages nouveaux.

Toutefois, un séminaire est une activité d'intelligence collective dans la mesure où les participants reconnaissent leur coresponsabilité dans l'approfondissement d'un sujet. Ceci implique une transformation dans la prestation de séminaires tel qu'on les connaît habituellement, à savoir une présentation suivie d'une période de questions pour passer à une activité d'intelligence collective au cours de laquelle les trois pôles (professeur, participants et présentateur) se fusionnent pour ne devenir qu'une seule entité, orientée vers la mise en commun de savoirs dispersés mais recentrés vers un objet commun.

On passe ainsi d'un concept de séminaire (discussions, présentations, questions) à l'utilisation de l'intelligence collective par l'appropriation individuelle du thème et son approfondissement subséquent par la mise en commun des découvertes et des idées. On devient co-responsable du thème et de son approfondissement.

5. SUR LES COMPÉTENCES ET LES CIBLES DES PROGRAMMES

Le Tableau 1 présente les listes de compétences à acquérir (UdeM) et de cibles à atteindre (UdeS) dans leur programme respectif de D. Éd. (extraits des sites Web)⁵ :

Tableau 1 Les sept compétences ou les sept cibles

Compétences visées pour le D. Éd. Université de Montréal	Cibles exprimées sous forme d'attentes ⁶ Université de Sherbrooke
1 Analyser les pratiques administratives complexes en éducation.	Réaliser des diagnostics situationnels dans des contextes complexes, en tenant compte des logiques mobilisées par les actrices et les acteurs et des cadres politiques en éducation.
2 Identifier les connaissances pratiques mises en jeu dans les prescriptions et l'exécution des activités administratives en éducation.	Planifier, mettre en œuvre et évaluer des interventions en contexte professionnel, en mobilisant de façon éclairée et critique des outils conceptuels, théoriques et méthodologiques issus de la recherche et de l'innovation en éducation.
3 Évaluer les pratiques administratives en éducation.	Contribuer de façon autonome et originale à la production de savoirs professionnels relatifs à son domaine de pratique
4 Initier de nouvelles pratiques en administration de l'éducation en les explicitant et en les justifiant sur la base de connaissances théoriques et pratiques reconnues dans la profession.	Développer et démontrer une posture éthique dans la conduite de ses interventions en milieu de pratique.
5 Identifier et formuler les dimensions d'un paradigme professionnel actif dans la réalisation de l'action administrative en éducation.	Accéder à une indépendance intellectuelle et le démontrer en portant un regard critique et sensible sur les développements relatifs à son domaine de pratique.
6 Repérer l'impact de ces dimensions dans la sélection et la transposition des savoirs scientifiques, institutionnels et fondamentaux au bénéfice d'une action pertinente et efficace en administration de l'éducation.	Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation.
7 Exercer un leadership mobilisateur adapté à un large éventail de situations professionnelles.	Développer et démontrer un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté.

5 UdeS : <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/737/doctorat-professionnel-en-education/>
UdeM : <https://admission.umontreal.ca/programmes/doctorat-en-administration-de-leducation-d-ed/presentation/>

6 Pour l'Université de Sherbrooke, les cibles sont présentées sous la forme de : « Au terme de sa formation, l'étudiante ou l'étudiant saura réaliser... », « ...saura planifier... », « ...saura contribuer... », etc.

À partir de ce tableau, on peut dégager six dimensions qui illustrent bien les finalités d'un D. Éd. et afin de définir un processus d'actualisation de ces finalités.

La dimension qui semble la plus évidente est l'intervention exprimée par des termes tels que *l'initiation à de nouvelles pratiques* ou *la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des interventions*.

Trois dimensions contribuent à la réalisation de cette intervention : *l'analyse et le diagnostic* d'une situation jugée problématique, *l'exercice d'un leadership* et enfin *la capacité à communiquer*. Pour décrire ces trois dimensions, on retrouve des expressions reliées à la réalisation de diagnostics situationnels, à l'analyse de pratiques administratives, au développement des habiletés de communication et de diffusion, à l'exercice d'un leadership mobilisateur.

Les deux dernières dimensions portent sur les résultats qui semblent émerger du processus. Le résultat direct est lié à *la production de savoirs professionnels* à partir de la réflexion subséquente à l'intervention. Cette production est la conséquence du processus d'extériorisation (passage des savoirs tacites en savoirs explicites). Le résultat indirect est *le développement de la personne*, conséquence d'une réflexion sur la posture éthique prise lors de l'intervention, sur l'indépendance intellectuelle et sur la prise de conscience du sentiment de responsabilité.

Globalement, les deux programmes de D. Éd. visent à former des professionnels autonomes, responsables et démontrant du leadership, capables d'intervenir sur une ou des situations jugées problématiques. Le résultat du processus est la production de savoirs professionnels et un sentiment de réalisation d'un soi professionnel.

6. SUR LES RETOMBÉES DE TELS PROGRAMMES

Il y a cinq retombées intéressantes à un programme de D. Éd.

6.1 LA RÉUSSITE DU PROJET

La première retombée est évidemment les résultats de la mise en œuvre du projet d'intervention d'un étudiant dans son milieu. C'est une retombée organisationnelle de laquelle émergera une innovation ou une amélioration au niveau des pratiques dans un milieu précis. C'est un acquis pour l'établissement ou l'organisation. Cette mise en œuvre peut aussi susciter le désir, pour certains collègues, d'entreprendre des études supérieures. Il y a donc des effets directs et indirects.

6.2 L'IMPACT SUR LES PRATIQUES ET LES SAVOIRS PROFESSIONNELS

L'accroissement et la systématisation du savoir professionnel est aussi une retombée. Deux questions surgissent : 1) Comment accéder à ce savoir? 2) Quelle est la limite de la transférabilité?

Pour répondre à la première question, il faut penser à un réseau de distribution de projets d'intervention réalisés, une forme de Centre d'échanges d'informations sur les projets. Il est illusoire de s'imaginer qu'un cadre ou un praticien a le temps de chercher sur le Web pour voir s'il y a eu, par exemple, une recherche sur la motivation des enseignants au cégep! Il faut créer ce dispositif. Il faut aussi publiciser et afficher les projets d'intervention non seulement complétés ou en cours de réalisation. On pourrait même y déposer tout type de recherche ou de réalisation ayant une capacité heuristique de création ou d'innovation.

Pour répondre à la seconde question, puisqu'un projet d'intervention s'inscrit dans un cadre, un temps et un lieu spécifiques, on ne peut s'attendre à une reproductibilité intégrale. Ce qui est transférable ou utilisable dans un autre contexte est la méthodologie et les principes sous-jacents à une recherche sur un projet d'intervention. La base du développement des connaissances et pratiques professionnelles est la capacité de leur utilisation par les autres membres de la profession. Si rien n'est transférable, comment peut-on parler de l'amélioration de la pratique professionnelle? On peut, tout au plus, parler de l'amélioration d'une pratique contextualisée qui peut toutefois avoir une forte incidence heuristique pour d'autres.

6.3 LE TRANSFERT DES ACQUIS MÉTHODOLOGIQUES

Il peut y avoir une retombée au niveau des acquis méthodologiques : « Ah! Voilà comment il s'y est pris, je vais tenter de suivre la même approche! ». La transférabilité méthodologique implique que l'on suive un processus similaire. Mais, comme le soulignent Lord, Therriault et Rhéaume (2016) :

La mobilisation des différents critères de rigueur tels qu'ils sont détaillés actuellement en recherche qualitative n'est pas réalisée sans heurts pour un chercheur devant composer avec l'objectif d'avoir un impact dans le milieu où il réalise un processus intersubjectif avec les acteurs impliqués. (Lord, Therriault et Rhéaume, 2016, p. 172-173)

Comme on ne peut utiliser la transférabilité comme critère de rigueur, les retombées principales sont la capacité d'informer sur la nature du projet, la méthodologie et le processus opératoire.

6.4 L'ACTUALISATION DE SOI

Une retombée à ne pas sous-estimer est assurément un sentiment de fierté et d'actualisation de soi de la part du nouveau *docteur*. C'est un facteur de motivation important et une reconnaissance officielle de ses efforts, puisque l'essai doctoral ou la thèse est un document public qui pourrait être cité dans d'autres recherches et articles. C'est aussi un atout pour une progression dans la carrière.

J'ajouterais cependant qu'il y a des attentes du milieu relativement aux compétences de communication, lecture, synthèse, rattachées au titre de D. Éd. On s'attend à ce que cette personne soit capable de résoudre des problèmes, qu'elle fasse preuve de rigueur et de précision.

6.5 LEADERSHIP ET LA MISE SUR PIED D'ÉQUIPES DE RECHERCHE

Une autre retombée potentielle est la création d'équipes de recherche dans les CSS. Un D. Éd. est un chercheur dans un domaine professionnel mais souvent il sera seul ou presque seul dans son CSS. Pourquoi ne pas initier d'autres personnes intéressées à reconnaître quelques problématiques ou domaines d'intervention, à les résoudre par l'utilisation d'un processus de recherche professionnelle? Pourquoi ne pas créer, dans les CSS, des équipes de micro-recherches capables de définir des problématiques pertinentes, de les analyser et d'intervenir?

Je pense que l'on peut faire de la micro-recherche de nature professionnelle avec les gens du milieu. C'est la base des courants de gestion fondés sur les organisations apprenantes et sur la *gestion des connaissances*. Il y a des changements qui s'imposent dans les organisations scolaires quant à la résolution de problèmes et au renouveau des pratiques et des connaissances.

Comme je le notais lors d'une conférence⁷ :

Au cours de ma carrière à l'Université, j'ai régulièrement entendu cette phrase : « Vous autres, vous êtes des chercheurs (et on ajoutait quelques fois : dans votre tour d'ivoire) et nous autres, on est des gens de terrain, on est dans le champ! « La vraie vie, c'est chez nous! ». Nous étions perçus comme des chercheurs responsables de la recherche avec un grand R et hermétiques dans leur mode de communication.

C'est à la suite de deux expériences sur le terrain, avec des enseignantes et des enseignants en mode de recherche dans leur milieu, que j'ai pu avancer cette expression de « recherche avec un petit r ». D'ailleurs, je les nommais mes « chercheurs juniors ».

Entendons-nous bien : recherche avec un petit r n'est absolument pas un terme dévalorisant. La distinction entre petit r et grand R repose, entre autres, sur l'amplitude de la recherche, sur sa durée, et aussi sur ce que je nomme le « lieu de contrôle ». Alors que le lieu de contrôle de la « recherche avec un grand R » est le monde académique dans lequel les règles de la pratique universitaire mènent le jeu [...], le lieu de contrôle de la « recherche avec un petit r » est le monde de la pratique, du Ministère, des conseils scolaires⁸, des personnels en éducation. Ainsi, la distinction réside non seulement dans le processus d'émergence du projet de recherche et la capacité de diffusion des résultats mais aussi sur la culture de l'environnement de la recherche puisque la recherche avec

7 Ce texte est un extrait de St-Germain (2018). La conférence Forum Synergie regroupe des représentants du Ministère de l'éducation de l'Ontario, des conseils scolaires francophones de l'Ontario et des chercheurs des universités ontariennes.

8 L'équivalent, au Québec, est un centre de services scolaire (CSS).

un grand R se déroule dans un milieu de culture de recherche alors que la recherche avec un petit r se déroule dans un milieu centré sur une culture de pratique [...]

On pourrait viser l'émergence d'une culture de recherche et de questionnement (*inquiry*) dans le milieu de la pratique. On y retrouvera alors des professionnels de l'éducation qui non seulement exercent les compétences requises par leur fonction et qui en maîtrisent les outils mais qui sont aussi capables de faire avancer les connaissances dans la profession (St-Germain, 2018, p. 1-2).

L'une des facettes de l'exercice du leadership d'un D. Éd. est d'appuyer et de dynamiser les efforts de ceux et celles qui ont le goût d'approfondir des problématiques et d'intervenir en changeant des pratiques. Ces personnes ont souvent l'intuition mais non la structure nécessaire à la recherche appliquée.

7. CONCLUSION

Au cours de ma carrière, j'ai constaté que les doctorants, au fur et à mesure de leur démarche de recherche, réalisent jusqu'à quel point ils ont le goût d'approfondir leurs connaissances dans des domaines variés du savoir, qu'il s'agisse de philosophie, sociologie, anthropologie, économie, éthique et j'en passe. Il faut bien réaliser *qu'ils connaissent à fond la patte de la mouche (leur objet de recherche) mais n'ont aucune idée de la mouche en tant que telle.*

À mon avis, une docteure ou un docteur en Éducation *cultivé* (si je puis me permettre d'utiliser cette expression), possède une vision d'ensemble de son domaine d'où l'importance de la phase de combinaison qui génère une connaissance systémique. Ainsi, cette personne connaît les relations entre les différentes dimensions de son objet de recherche, non seulement sur le plan technique mais aussi sur le plan psychologique, sociologique, philosophique, etc. En plus d'avoir un projet d'intervention bien préparé en soi, elle ou il en a une connaissance plus globale, pour faire image : « La mouche possède plusieurs organes et pas juste la patte. »

La docteure ou le docteur en Éducation est en mesure de repérer, de lire, d'analyser, d'interpréter, de synthétiser, d'intégrer et de *savoir-faire intégrer* ce qui est pertinent au développement des pratiques professionnelles à partir de la documentation qualitative et/ou quantitative existante, tout comme il ou elle est en mesure de faire vivre aux autres les phases d'extériorisation, de combinaison et d'intériorisation de Nonaka et Takeuchi (1997).

La difficulté sera sans doute de dépasser ses modèles mentaux construits par l'expérience, ses savoir-faire et ses pratiques exemplaires — ce que Nonaka et Takeuchi (1997) appellent la *connaissance assimilée* — pour acquérir la *connaissance systémique* qui est générée par la confrontation avec d'autres pratiques et d'autres modèles formalisés. Pour une personne d'action, c'est un passage difficile mais nécessaire pour développer une pensée complexe.

Dans tous les processus reliés à l'analyse de situations et de diagnostic, il y a toujours deux composantes initiales : la description de la réalité à partir des faits, des données, des événements et la définition de la norme, de ce qui est souhaitable et espéré, relevant du domaine de la vision et de la prospective. Cette dernière composante nécessite un bagage élargi de connaissances.

Dans ma perspective, la personne qui détient un D. Éd. est une ou un professionnel(le) qui est non seulement apte à utiliser des outils spécifiques et « réservés » à son métier mais qui est aussi capable de se poser des questions et d'aller au-delà de l'essai et de l'erreur. En plus de l'excellence dans sa profession, cette personne possède des capacités *de curiosité* (« Tiens, il y a quelque chose qui se passe... »), *de questionnement* (« Je me demande... »), *d'observation* (« Qu'est-ce que je vois et que je choisis de voir... »), *d'analyse* (« Qu'est-ce que cela veut dire pour moi, dans mes interventions? ») et enfin, *de rigueur* (« Est-ce que j'ai le droit de conclure ainsi? »). Et j'ajouterais une autre capacité plus délicate à exercer : celle de *communication* (« Comment j'écris et j'informe? »). C'est dans ce sens que je parle de la docteure ou du docteur en éducation *cultivé(e)*.

7.1 FINALEMENT...

C'est une nécessité dans le domaine de l'éducation de développer des connaissances professionnelles qui serviront de fondements à la construction de principes et de pratiques pour les intervenants dans les milieux diversifiés mais unis par leur intention. On ne peut développer de telles connaissances qu'en colligeant les résultats obtenus à partir d'interventions dûment structurées et menées avec rigueur. Passage obligé si on veut que la profession repose sur des assises solides!

Oui, c'est génial d'avoir développé de tels programmes! Oui, c'est génial d'entreprendre un programme de D. Éd. et de se lancer dans l'aventure de la découverte de connaissances!

RÉFÉRENCES

- Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique : pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(1), 135-151. <https://doi.org/10.7202/900321ar>
- Artaud, G. (1985). *La re-création du savoir*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? Comment développer son professionnalisme? *Pédagogie collégiale*, 24(2), 27-31. Récupéré de https://cdc.qc.ca/ped_coll/v24/LeBoterf-24-2.pdf
- Lenhardt, V. et Bernard, P. (2005). *L'intelligence collective en action*. Paris, France : Pearson Education.

- Lord, M.-M., Therriault, P.-Y. et Rhéaume, J. (2016). Une perspective ergologique de la mobilisation des critères de rigueur scientifique en recherche-action de type interprétative. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 20, 163-175. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-lord-et-al.pdf
- Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice – la dynamique de l'organisation apprenante*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Perreau, R. (2005). *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante* (résumé critique, Conservatoire national des arts et métiers, Paris, France). Récupéré de <http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/nonakatakeuchi.pdf>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY : Doubleday & Co., Inc.
- St-Germain, M. (2018, mars). *(R)cherche et (r)cherche : nécessité et conditions d'opération*. Communication présentée au Forum Synergie, Toronto, Canada.
- Zara, O. (2008). *Le management de l'intelligence collective. Vers une nouvelle gouvernance* (2^e éd.). Paris, France : M21.