

Recherches collaboratives et constructivisme pragmatique : éclairages pratiques

Aura Parmentier Cajaiba, Maître de conférences

Université Nice Sophia Antipolis

Marie-José Avenier, Directrice de recherche au CNRS

Université de Grenoble

Résumé

Cet article apporte des éclairages pratiques sur une manière rigoureuse de conduire une recherche collaborative destinée à élaborer des savoirs académiques pertinents pour la pratique gestionnaire. Ces éclairages valent plus particulièrement dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique et dans le cadre méthodologique qu'offre le modèle dialogique. Les démarches associées aux cinq étapes de ce modèle sont précisément explicitées et illustrées par des exemples tirés d'un projet de recherche mené dans une industrie nouvellement réglementée. Les repères proposés intègrent des éléments de méthodes qualitatives existantes en justifiant systématiquement leur utilisation en regard du contexte épistémologique considéré.

Mots clés

MODÈLE DIALOGIQUE, FOSSÉ THÉORIE PRATIQUE, RECHERCHE COLLABORATIVE, CONSTRUCTIVISME PRAGMATIQUE, RIGUEUR

Introduction

La recherche en sciences de gestion connaît une conversation théorique durable sur le fossé entre théorie et pratique de la gestion en organisation (Bartunek, Rynes, & Ireland, 2006; Rynes, 2007; Rynes, Bartunek, & Daft, 2001). Les recherches qualitatives menées en association avec des praticiens apportent des réponses conceptuelles à ce débat. Ces recherches, fréquemment qualifiées de « collaboratives » (Reason & Bradbury, 2007), intègrent notamment la recherche en équipe interne/externe (« *insider/outsider team research* », Bartunek & Louis, 1996), le modèle en diamant de Van de Ven (2007), l'investigation participative de Reason (1994), ou encore le modèle dialogique

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(2), pp. 201-226.

LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES SCIENCES DE LA GESTION. DE LA TRADITION À L'ORIGINALITÉ

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2013 Association pour la recherche qualitative

(Avenier, 2009; Avenier & Parmentier Cajaiba, 2012). Ce dernier présente l'originalité de fonder non seulement l'élaboration de savoirs mais aussi la construction de la question de recherche sur des interactions approfondies avec des praticiens de la gestion.

Ces différents modèles se présentent comme des cadres généraux et abordent peu les questions pratiques. Leur présentation s'effectue parfois en relation avec un paradigme épistémologique. Tout comme Van de Ven (2007), Avenier et Parmentier Cajaiba (2012) soulignent l'importance cruciale d'explicitier le cadre épistémologique dans lequel des arguments méthodologiques sont développés. Ces auteurs inscrivent explicitement la présentation de leur modèle respectif dans le réalisme critique (Van de Ven, 2007) et dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (Avenier & Parmentier Cajaiba, 2012).

La qualité des recherches-actions est souvent mise en question (Reason, 2006). Pourtant, un certain nombre d'articles et d'ouvrages traitent de questions méthodologiques pratiques dans les recherches qualitatives en général (Eisenhardt, 1989; Gioia, Corley, & Hamilton, 2013; Langley, 1997). Ces travaux, toutefois, n'abordent pas le cas spécifique des recherches collaboratives et explicitent rarement le cadre épistémologique dans lequel leurs préconisations valent. Pourtant, le mode de justification de la rigueur d'une recherche et des savoirs élaborés dépend du cadre épistémologique considéré dans cette recherche. Il en résulte que la mobilisation, dans une recherche collaborative, de préconisations pratiques émanant de diverses sources peut conduire à des incohérences dans le « design » (ou canevas, Hlady Rispal, 2002) de cette recherche – lesquelles sont fréquemment assimilées à un manque de rigueur de la recherche (Gephart, 2004) – et, par suite, à des problèmes de validité de ses résultats.

Le constructivisme connaît une diffusion croissante dans la recherche francophone en sciences de gestion depuis le milieu des années 90 (Chanal, Lesca, & Martinet, 1997; Charreire & Huault, 2002). Malgré cette diffusion croissante, peu de publications proposent des repères pratiques pour mener des recherches collaboratives dans ce paradigme épistémologique. Albert et Avenier (2011) se focalisent sur le travail épistémique à effectuer au fil d'une recherche conduite dans le constructivisme pragmatique en illustrant leur propos avec un exemple particulier de recherche menée de manière collaborative. Avenier et Parmentier Cajaiba (2012) se concentrent sur le processus de construction d'une question de recherche dans le modèle dialogique en illustrant leur propos avec des exemples tirés de différentes recherches.

L'objectif de cet article est d'apporter des éclairages pratiques sur la façon de conduire de manière rigoureuse une recherche collaborative dans le constructivisme pragmatique en s'inscrivant dans le cadre original qu'offre le modèle dialogique. Ces éclairages concernent l'ensemble du processus de recherche, à partir de la construction de la question de recherche jusqu'à l'activation et la communication des résultats. Le propos est ici systématiquement illustré par des exemples qui sont tous tirés d'un même projet de recherche mené selon le modèle dialogique (Parmentier Cajaiba, 2010) afin de donner une vision de l'ensemble du processus.

Nous précisons tout d'abord les contextes épistémologique et méthodologique de la présente contribution, ainsi que le contexte empirique du projet de recherche destiné à illustrer le propos. La suite de l'article est structurée selon les phases du modèle dialogique. Ainsi, les différentes parties détaillent successivement la spécification du canevas de la recherche, l'élaboration de savoirs locaux, la construction de savoirs génériques, la communication des savoirs élaborés et, enfin, l'activation de ces savoirs dans différents contextes.

Les contextes méthodologique, épistémologique et empirique

Modes d'élaboration et de justification des savoirs dans le constructivisme pragmatique

Les principales hypothèses fondatrices du paradigme épistémologique constructiviste pragmatique¹ peuvent être résumées de la manière suivante.

La première hypothèse pose que l'expérience humaine est connaissable et que, dans le processus d'élaboration des savoirs, ce qui provient de la situation étudiée est inséparablement enchevêtré à ce qui provient de la perception du chercheur. De plus, l'intention de connaître influence notre expérience de la situation et, par conséquent, la connaissance que l'on en développe. Enfin, « savoir » c'est disposer de repères et de moyens pour agir intentionnellement dans le monde. Plus précisément, le but du processus de connaissance est d'élaborer des images *viabiles* et *fonctionnellement adaptées* de notre expérience du monde (Glaserfeld, 2001). Les savoirs élaborés dépendent donc des objectifs et du contexte du processus d'élaboration des connaissances. Ils ont le statut d'*hypothèses plausibles*.

Tout comme dans la méthodologie de la théorie enracinée (Glaser & Strauss, 1967; Guillemette & Luckerhoff, 2009), la génération de savoirs (Sirvent, Rigal, Llosa, & Sarlé, 2012) dans le constructivisme pragmatique est effectuée par généralisation conceptuelle (Avenier, 2010; Glaser, 2004; Tsoukas, 2009a) à partir d'un matériau empirique constitué au moyen de méthodes qualitatives (étude de cas, observation participante...) dans le cadre

de stratégies de recherche variées (recherche-action, recherche collaborative...).

La justification de la fiabilité du processus de recherche dans le constructivisme pragmatique dépend des moyens mis en œuvre pour permettre au lecteur de suivre le cheminement cognitif menant du matériau empirique de la recherche aux résultats revendiqués. Pour ce faire, le chercheur a besoin d'explicitier l'ensemble des opérations effectuées, en particulier la manière dont le codage et la catégorisation ont été réalisés, mais aussi la manière dont les inférences ont été élaborées à partir du matériau empirique disponible.

La validité interne repose sur la cohérence interne et la rigueur du processus de recherche, ainsi que sur le caractère viable et fonctionnellement adapté du savoir conceptuel élaboré au cours du projet de recherche.

La cohérence interne de la recherche dépend de la cohérence du canevas de la recherche, c'est-à-dire de la cohérence mutuelle de ses différentes composantes. Celles-ci sont : 1) le cadre épistémologique de la recherche; 2) le but de la recherche – génération ou mise à l'épreuve de savoirs; 3) la question de recherche; 4) les principales références théoriques mobilisées; 5) les méthodes et tactiques mises en œuvre pour constituer et exploiter le matériau empirique. Il convient de s'assurer de la cohérence de la recherche non seulement au moment de l'élaboration du canevas de la recherche, mais aussi tout au long de la recherche. Ceci vaut tout particulièrement lorsque le canevas est amené à évoluer en liaison avec l'émergence progressive des résultats.

La validité externe de savoirs désigne la validité de ces savoirs au-delà de l'arène empirique à partir de laquelle ils ont été élaborés. La justification de la validité externe de savoirs requiert de les tester de manière empirique. Dans le constructivisme pragmatique, cette mise à l'épreuve consiste à évaluer la capacité de ces savoirs, tels que réinterprétés dans les nouvelles situations où ils sont éprouvés, d'offrir aux acteurs concernés des repères leur apportant une aide pour comprendre ces situations. Les savoirs seront considérés comme viables s'ils donnent des repères effectifs pour agir intentionnellement. La mise à l'épreuve est donc pragmatique : elle est effectuée en lien avec l'action plutôt qu'au moyen de tests statistiques. Elle est habituellement réalisée avec des études de cas ou des recherches-interventions.

Même s'il peut être mobilisé pour la génération de savoirs dans la plupart des cadres épistémologiques contemporains, c'est dans le constructivisme pragmatique qu'a initialement été développé le modèle dialogique qui va maintenant être brièvement présenté.

Le modèle dialogique de recherche collaborative

Le modèle dialogique (Avenier, 2009; Avenier & Parmentier Cajaiba, 2012) constitue un cadre de recherche collaborative qui présente les deux particularités suivantes. D'une part, il repose sur des dialogues productifs (Tsoukas, 2009b) continus entre chercheurs et praticiens durant tout le processus de recherche. D'autre part, les chercheurs s'efforcent de maintenir continuellement en tension les deux objectifs antagonistes et complémentaires d'élaboration de connaissances qui sont intéressantes tant sur les plans académique que pratique. D'où son nom. Le qualificatif « dialogique » est ainsi utilisé à la fois en référence à la notion de dialogue productif (Tsoukas, 2009b), et au principe dialogique de Morin (1999) qui vaut lorsque l'on est confronté à des enjeux ou des objectifs à la fois antagonistes et complémentaires. Ce principe propose que l'action soit alors conduite en maintenant continuellement ces deux pôles en tension.

Ce cadre méthodologique a été initialement développé (Avenier, 2010) pour l'élaboration de savoirs académiques destinés à éclairer des pratiques de gestion. Ceux-ci sont construits en intégrant explicitement connaissances et expérience de praticiens.

Le modèle dialogique comporte cinq grands types d'activités qui sont généralement menées de manière itérative et interactive :

- 1) *Construction de la question de recherche et spécification du canevas de la recherche.* La question de recherche est construite de manière collaborative selon un processus itératif s'articulant autour de trois phases. L'implication forte des praticiens dans la construction de la question de recherche favorise sa pertinence pratique.
- 2) *Élaboration de savoirs locaux.* Les savoirs locaux sont des savoirs contextualisés qui sont développés en tirant parti de l'expérience et des savoirs des praticiens. Ils servent de base à l'élaboration de savoirs conceptuels.
- 3) *Élaboration de savoirs conceptuels.* L'objectif est de monter en généralité conceptuelle à partir des savoirs locaux. La généralisation conceptuelle s'effectue à partir de l'étude de groupes de comparaison et en reliant les savoirs locaux à la littérature existante.
- 4) *La communication des savoirs.* Cette activité ne se limite pas à la communication des résultats de la recherche dans des conférences et revues académiques. Elle concerne aussi la communication des savoirs élaborés à une audience composée de praticiens dans des médias destinés aux gestionnaires comme la presse spécialisée ou des conférences

professionnelles. Ce type de communication a deux objectifs : informer les praticiens et leur permettre de se saisir de ces savoirs, mais aussi obtenir leur avis et leur point de vue.

- 5) *L'activation des savoirs dans des milieux variés.* La mise en pratique des savoirs élaborés est à la fois le but de la recherche et un moyen de tester en pratique le caractère adapté et viable de ces savoirs dans d'autres contextes. L'activation de savoirs joue un rôle central dans les projets de recherche dont le but principal est de tester la validité externe de savoirs existants.

Origine et contexte du projet de recherche illustratif

Le contexte empirique de la présente contribution est celui d'un projet de recherche qui est présenté dans cet article uniquement à des fins illustratives. Ce projet a été mené entre 2005 et 2010 dans un secteur industriel naissant relevant de l'industrie phytopharmaceutique. Il comprend essentiellement des PME qui développent, produisent et vendent des pesticides et fertilisants organiques. Celles-ci connaissent d'importantes difficultés de financement. Leur petite taille est un handicap par rapport aux grandes entreprises phytosanitaires européennes. De plus, elles proposent des produits nouveaux qui ne correspondent pas aux habitudes de consommation. Enfin, le secteur agricole n'est pas perçu comme attrayant par les investisseurs.

Le secteur phytopharmaceutique dans son ensemble commercialise des produits qui sont dispersés dans la nature et ingérés par les êtres humains. En France, cette industrie est régulée par le processus d'Autorisation de Mise sur le Marché (AMM)² qui permet de contrôler l'accès au marché de ces produits. L'AMM est intégré aux processus de production des produits phytosanitaires classiques depuis les années 50. Les produits phytosanitaires organiques ont été intégrés à la régulation européenne en 2001, avec mise en application dans les pays membres en 2006. Cette contrainte est donc entièrement nouvelle pour les entreprises de phytosanitaires organiques. Étant donné son caractère hautement stratégique, celles-ci doivent rapidement comprendre comment la satisfaire.

Le projet de recherche illustratif a été entrepris dans le cadre d'une étude préalable réalisée en 2004 à la demande d'une « gazelle » de ce secteur. L'objectif de cette étude était de comprendre la problématique de l'AMM. Cette étude a mis au jour trois éléments importants : 1) l'AMM revêt un caractère stratégique pour les PME de phytosanitaires organiques; 2) la littérature académique disponible ne permet pas d'éclairer cette problématique stratégique; enfin, 3) un projet de recherche ayant à la fois des implications pratiques et un intérêt théorique peut être mis en place. Un projet de recherche adapté permettrait donc de comprendre les demandes institutionnelles

provenant des institutions européennes tout en développant des savoirs sur la construction de compétences organisationnelles permettant d'y répondre.

Le chercheur a été recruté en octobre 2005 pour mener une recherche collaborative au sein d'une entreprise de ce secteur naissant. La demande première des dirigeants était d'obtenir des éléments de compréhension sur un problème stratégique actuel : que faut-il faire pour obtenir des homologations? Les dirigeants considéraient alors l'obtention de l'AMM comme un processus administratif à régler par un *lobbying* adapté. Le recrutement visait à comprendre les différentes activités administratives à mener et à les mettre en œuvre pour obtenir une première homologation. La question de recherche n'était alors pas encore précisée.

Durant 12 mois, le chercheur a travaillé régulièrement avec un ancien responsable des affaires réglementaires européennes d'une multinationale, dans une relation de mentorat. Ce dernier a partagé ses connaissances et son expérience sur les procédures, les relations avec les autorités et les étapes à respecter pour mener à bien un processus d'AMM. L'expérience acquise a permis de comprendre finement les mécanismes et les règles tacites et explicites de ce domaine, et a fait prendre conscience que cette activité ne pouvait être réduite à un processus administratif. L'activité exigeait de réorganiser les ressources disponibles. Ceci nous amène à l'élaboration de la question de recherche et, plus largement, à la spécification du canevas de la recherche.

Spécification du canevas de la recherche

Les cinq facettes du canevas d'une recherche ont été énumérées précédemment. En ce qui concerne le projet illustratif, le cadre épistémologique est le constructivisme pragmatique. Le but principal de la recherche vise à élaborer des savoirs nouveaux à partir de connaissances pratiques. Il nous reste à préciser les trois processus suivants : la construction de la question de recherche; l'identification des références théoriques pertinentes; la spécification du canevas de l'étude empirique – qui précise la méthode de recherche, la tactique de collecte et les stratégies de traitement. Les différentes facettes du canevas doivent être cohérentes entre elles pour assurer la validité interne de la recherche.

Construction progressive de la question de recherche...

La définition d'une question de recherche intéressante sur le plan théorique est une tâche cruciale pour tout chercheur. Dans le modèle dialogique, la question de recherche est en outre conçue en référence à une problématique pratique persistante. Le processus global de construction de la question de recherche s'articule autour de trois activités menées de manière itérative jusqu'à une

convergence. Ces activités sont : l'identification conjointe d'un problème pratique important d'intérêt théorique potentiel important, la revue des littératures académiques et professionnelles adaptées, et l'évaluation conjointe des éclairages apportés au problème pratique dans les littératures examinées.

Avenier et Parmentier Cajaiba (2012) discutent amplement l'intérêt de ces activités. Ces auteures illustrent diverses modalités possibles sur différents projets de recherche sans toutefois entrer dans les aspects pratiques. Il s'agit ici d'examiner les aspects pratiques de ces activités, en prenant appui sur le projet illustratif.

Ces activités se déroulent entre, d'une part, les diverses orientations progressives des revues de littérature et, d'autre part, les compréhensions progressivement enrichies des problématiques pratique et théorique.

Ainsi, l'étude préliminaire a conduit à problématiser la préoccupation pratique de l'entreprise comme un problème d'acquisition d'un actif intangible (la capacité d'obtention de l'AMM). Hall (1992) montre l'importance de ce type de ressource dans le processus stratégique des entreprises. Ceci a orienté une partie de la revue de littérature vers l'approche par les ressources (Barney, 1996; Newbert, 2007). La revue de littérature sur les compétences organisationnelles (Prahalad & Hamel, 1990) a été éclairée, à partir du terrain, par la connaissance de l'homologation développée avec le mentor.

La difficulté rencontrée par les PME pour trouver des financements a aussi orienté la réflexion vers l'approche par les ressources. N'ayant pas les moyens d'acquérir des ressources par des prestations de conseil, ces entreprises réorganisent leurs actifs en vue du développement de ressources. Si l'acquisition de ressources est principalement traitée par le marché des facteurs, Dierickx et Cool (1989) ont cependant montré combien il est crucial de prendre en compte le processus d'accumulation des ressources. Newbert (2007) ajoute que ceci ne peut être effectué avec des tests quantitatifs d'hypothèses tandis que Sirmon, Hitt et Ireland (2007) soulignent l'absence d'études empiriques du processus d'accumulation de ressources dans l'entreprise.

La présentation des résultats de la revue de littérature à des gestionnaires de l'organisation, qui était destinée à les confronter aux préoccupations pratiques considérées, a révélé les deux points suivants :

- 1) Peu de littérature académique éclaire les questions relatives à l'élaboration d'actifs intangibles pour gérer des contraintes réglementaires;

- 2) Il y a un besoin de conduire des recherches sur les processus internes d'accumulation de ressources afin d'éclairer d'autres gestionnaires confrontés à des problèmes pratiques similaires.

Ceci a conduit à envisager la recherche comme une étude processuelle de l'élaboration d'une compétence nouvelle. Cette étude est centrée sur l'interprétation des micropratiques à l'œuvre destinée à répondre à la question de recherche suivante : « Comment de petites entreprises en condition de ressources limitées peuvent-elles développer des actifs intangibles destinés à gérer efficacement des demandes institutionnelles? » La lacune théorique correspondante a ainsi été identifiée grâce à des interactions entre praticiens et chercheur et n'aurait probablement pas émergé seulement à la suite des revues de littérature.

Ceci montre de quelle manière l'écueil potentiel majeur de la « construction de la question de recherche » dans les recherches collaboratives – à savoir l'insuffisance d'ancrage théorique – peut être évité par la conduite itérative de revues de littérature orientées par l'évolution de la compréhension de la problématique pratique. C'est par des lectures attentives de la littérature académique et l'évaluation, effectuée conjointement avec les praticiens concernés, des apports de la littérature au problème pratique que l'on parvient à identifier une lacune théorique intéressante pour la pratique et pour la recherche. La section suivante illustre les autres aspects de la construction d'un canevas de recherche globalement cohérent en proposant des pistes d'action pour affronter les difficultés susceptibles de survenir au fil de ce processus.

... en lien avec l'identification d'un corpus théorique de référence

Dans cette section, nous montrons comment s'est poursuivie la construction de la question de recherche en lien avec les références théoriques progressivement mobilisées.

Le travail prolongé avec le mentor avait permis de comprendre le processus d'AMM et son rôle central dans les entreprises phytosanitaires. Chaque étape du développement d'une substance active est conditionnée par les contraintes liées au processus d'homologation, lequel induit des relations interdisciplinaires fortes au sein de l'entreprise. Ceci interroge la possibilité de susciter une capacité à travailler en collaboration au sein de PME. Ce questionnement trouve un écho dans les arguments de Javidan (1998) qui comprend l'homologation comme relevant d'une compétence centrale, une compréhension intéressante qui n'a pas encore été relayée dans la littérature académique.

La revue de littérature révèle que peu d'études ont été menées sur l'élaboration et le développement interne de compétences (Hugo & Garnsey,

2005; Musca, 2007; Warnier, 2008). Les études existantes ne prennent pas en considération les pratiques utiles au développement de nouvelles compétences. Des échanges entre le chercheur, son mentor et le directeur général de la PME les ont conduits à la formulation finale suivante de la question de recherche : « Quels éléments peuvent aider à soutenir le processus de création d'une activité nouvelle dans une PME, et comment ces éléments peuvent-ils être articulés pour aboutir à une compétence cohérente avec le cœur de métier de l'entreprise? » Répondre à cette question de recherche est perçu par le chercheur et le directeur général comme un moyen d'éclairer valablement la problématique pratique nouvelle de l'homologation, puisqu'elle apporterait une réponse à la question pratique : « Quel savoir-faire développer pour obtenir rapidement des AMM? »

L'accord sur le canevas de recherche (Encadré 1) a été obtenu au terme de plusieurs itérations successives entre, d'une part, la littérature académique et professionnelle et, d'autre part, les éléments empiriques provenant des observations de terrain et des discussions avec des gestionnaires de l'entreprise. Cela est discuté plus en détail dans la partie ci-après qui décrit la conception du canevas de l'étude empirique.

L'Encadré 1 peut donner l'impression d'être le résultat d'un processus séquentiel linéaire. Cependant, avant la décision finale de mobiliser la littérature sur les ressources et les compétences, le chercheur a étudié la possibilité d'autres perspectives théoriques. Par exemple, la perspective sur les barrières à l'entrée, qui ne permettait pas d'élaborer des savoirs utilisables par l'entreprise, car elle apportait une compréhension globale du fonctionnement d'une industrie mais pas d'éclairage relatif aux moyens d'action d'une entreprise.

Une difficulté importante dans la spécification du corpus théorique est d'identifier quels champs de recherche sont simultanément pertinents pour a) la problématique pratique considérée, b) la situation générale du secteur industriel concerné, et c) la situation particulière de l'entreprise. L'identification de domaines conceptuels intéressants au regard de ces trois critères implique de rechercher des contributions académiques susceptibles d'éclairer la problématique pratique à partir de diverses perspectives théoriques. Il convient ensuite d'évaluer conjointement avec les praticiens concernés dans quelle mesure la littérature identifiée aide à concevoir une réponse au problème pratique de l'entreprise dans son secteur industriel particulier et au regard de la situation spécifique de l'entreprise dans ce secteur. L'ensemble des décisions d'orientation théorique prises au cours du processus sont à expliquer, et la cohérence entre théorie et problématique pratique à justifier continuellement.

Paradigme épistémologique : Paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (Avenier, 2010)

Lacune théorique : Comprendre comment des PME en condition de ressources limitées peuvent développer en interne une nouvelle compétence distinctive.

Question de recherche principale : Comment des PME ayant des ressources limitées et concernées par des réglementations nouvelles peuvent-elles réorganiser leurs ressources en vue de construire une compétence qui permet de répondre rapidement à ces préoccupations stratégiques émergentes?

Principales références bibliographiques :

Approche par les ressources : Barney 1996; Hall 1992.

Approche par les compétences : Javidan, 1998; Prahalad & Hamel, 1990.

Méthodologie de la recherche : Alvesson, 2003; Avenier, 2010; Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Langley, 1997; Yin, 2009.

Stratégie de recherche : Collecter le maximum possible de matériau empirique sur le processus de développement de la nouvelle activité liée à la réglementation et, dans la mesure du possible, collecter des points de vue variés sur la mise en place de la nouvelle activité.

Organisation de l'étude de cas : Le chercheur a conçu une étude de cas associée à une modalité de recherche collaborative en partenariat avec un expert en vue de développer des savoirs académiques fondés sur les connaissances pratiques et l'expérience accumulée sur le sujet de la question de recherche.

Encadré 1. Résumé du canevas de la recherche du projet de recherche illustratif.

Concernant la construction du canevas de recherche, il reste à examiner l'ensemble des aspects empiriques de la recherche. Tout ce qui concerne la méthode empirique, la tactique de collecte des informations et les stratégies de traitement qui leur seront associées, est regroupé dans les paragraphes suivants.

Conception du canevas de l'étude empirique

Le modèle dialogique (Avenier & Parmentier Cajaiba, 2012) constitue un cadre général pour l'élaboration de savoirs académiques à partir à la fois de connaissances de praticiens et de savoirs académiques, dans le constructivisme pragmatique. Mais ces auteures sont peu disertes sur l'opérationnalisation pratique de ce modèle, en particulier sur la conception et la conduite de l'étude empirique. Sur ce sujet général, il existe une palette d'outils méthodologiques à partir desquels élaborer le canevas de l'étude empirique visant la construction

de savoirs académiques enracinés. L'étude de cas (Yin, 2009) est un cadre méthodologique qui offre des orientations pratiques. Les paragraphes ci-après offrent un certain nombre de repères méthodologiques qui adaptent divers principes proposés par Yin (2009) avec l'objectif de saisir des connaissances pratiques concernant des préoccupations pratiques en vue d'élaborer des savoirs locaux et génériques dans le paradigme épistémologique considéré.

Définir le cas et les unités d'analyse

Pour Yin (2009), l'élaboration d'une étude de cas implique tout d'abord de définir le cas, les unités d'analyse retenues et d'envisager le type d'analyse qui sera mis en œuvre. Dans le modèle dialogique, la définition du cas implique d'identifier des praticiens disposant de connaissances et d'expérience relativement au problème pratique et à la question de recherche associée. Dans le projet de recherche illustratif, le cas étudié est celui de l'activité d'homologation. Ce projet de recherche est structuré par les trois éléments suivants : la question de recherche, le problème d'homologation, et les experts de la régulation.

La précision des unités d'analyse en lien avec la question de recherche aide à délimiter le cas. Yin (2009) indique que celles-ci peuvent être constituées d'individus, de groupes, d'organisations; elles peuvent aussi être plus abstraites comme des communautés, des relations, des décisions ou des projets.

Pour réaliser une étude du cas suivant le modèle dialogique, il est préférable d'adopter une stratégie de définition progressive des unités d'analyse, qui s'effectue non seulement en lien avec la question de recherche, mais aussi avec les éléments empiriques collectés. Ceci favorise la cohérence du canevas méthodologique. Dans le cas illustratif, les unités d'analyse ont initialement été définies en référence à l'activité d'homologation. Le chercheur a d'abord envisagé de prendre comme unité d'analyse chaque projet d'homologation. Après réflexion, il est apparu plus pertinent et cohérent de réorganiser ces unités d'analyse selon une modalité les discriminant suivant leurs ressemblances ou leurs dissemblances. Les quatre unités d'analyse finalement créées (Encadré 2) ont des spécificités communes en ce qui a trait au type de démarche qu'elles recouvrent. Ceci permet d'assurer l'homogénéité des unités d'analyse transversalement au déroulement du cas.

Spécifier les sources empiriques et créer une base de données structurée

Yin valorise six sources d'information : la documentation, les archives, les entretiens, les observations directes, l'observation participante et les artefacts

Unité d'analyse (UA) n° 1 : homologation pour expérimentation de produit phytosanitaire (niveau national) = projet d'homologation (PH) 1

UA n° 2 : homologations provisoires et pour expérimentation de produit fertilisant (niveau national) = PH 2 et 3

UA n° 3 : homologation de substance active (niveau européen) = PH 4

UA n° 4 : renouvellement, extension et transmission (niveau national) = PH 5 et 6

Encadré 2. Unités d'analyse considérées.

physiques. L'étude de cas permet donc de collecter une assez large palette d'éléments empiriques.

Yin (2009) rappelle l'importance d'utiliser des sources multiples en vue d'enrichir la compréhension du phénomène étudié. Il propose aussi des pistes pour accroître la pertinence et la validité de l'étude de cas dans un cadre épistémologique réaliste. Ces lignes directrices sont valables dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (Avenier, 2010).

Une fois les sources empiriques et la tactique de collecte déterminées, l'activité suivante consiste à créer la base de données de l'étude. Ceci facilite l'accès au matériau empirique durant le travail d'interprétation et pour d'éventuelles évaluations ultérieures, pour vérifier les sources, retrouver des mémos et des comptes-rendus, ainsi que vérifier l'ancrage empirique des inférences faites. Les systèmes de stockage informatiques et les logiciels de traitement de données qualitatives sont des aides précieuses à la constitution et la conservation de bases de données structurées. Schwartz-Shea (2006) souligne l'importance de l'évaluation par des pairs. L'accès à une base de données globale peut aider les pairs à effectuer ce travail d'évaluation. Le dernier point mis en évidence par Yin (2009) concerne la qualité de la recherche et l'importance de conserver ce qu'il appelle « la chaîne des preuves ». Il affirme que ceci « permet à un observateur externe [...] de suivre les inférences de chaque preuve partant des questions de recherche initiales jusqu'aux ultimes conclusions de l'étude de cas »³ [Traduction libre] (p. 122). Ce principe vaut, quel que soit le cadre épistémologique de la recherche. L'Encadré 3 donne à voir les sources des données et leur structuration sous forme d'une base dans le cadre du projet de recherche illustratif.

Documents :

- Tous les courriels sur l'homologation échangés jusqu'à l'obtention de la première homologation européenne. Source choisie pour son potentiel d'enregistrement des pratiques quotidiennes et des acteurs successifs.
- Compte rendu de réunions. Source choisie pour apporter des informations sur les dates décisives et les orientations prises à différents niveaux.

Archives :

- Lettres échangées avec les institutions de l'homologation. Source choisie pour éclairer sur le discours de l'entreprise auprès des institutions.

Observation participante :

- Journal de bord de la recherche tenu tout au long du projet. L'objectif est de conserver des notes précises du déroulement du projet, mais aussi des états émotionnels du chercheur.

Entretiens :

- 22 entretiens ont été réalisés (en début et en fin de projet). Cette source a été utilisée pour obtenir les points de vue d'un large éventail d'acteurs participant à l'activité d'homologation.

Une première base de données contenant tous les courriels a été créée. Le matériau empirique a ensuite été sauvegardé dans une base de données au moyen d'un logiciel d'analyse de données qualitative (NVivo 8).

Encadré 3. Spécification des sources empiriques et création de la base de données.

Assurer la cohérence entre empirie et corpus théorique

Yin (2009) propose diverses stratégies pour la construction de cohérence entre le cas et les savoirs conceptuels : 1) se référer à des propositions théoriques; 2) développer des descriptions des cas; 3) associer des sources de données qualitatives et quantitatives; 4) étudier des explications rivales. Il souligne l'importance de mettre à l'épreuve tout ou partie des résultats associés avec ces stratégies au moyen de tests statistiques.

Ces diverses stratégies qui valent dans les paradigmes épistémologiques réalistes peuvent être mobilisées dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique. Bien qu'il n'y ait pas de contre-indication à réaliser des tests statistiques, ce n'est pas la voie privilégiée pour mettre à l'épreuve la validité de savoirs dans ce cadre épistémologique. Comme nous l'avons mentionné précédemment et comme le propose le modèle dialogique,

la mise à l'épreuve de la validité externe de savoirs s'effectue de manière pragmatique dans des études de cas complémentaires.

Les techniques utilisées dans les études interprétatives peuvent également être mobilisées. Silverman (2006) compare ainsi plusieurs techniques utilisées dans des paradigmes épistémologiques variés telles que la méthode ethnographique, l'analyse de discours, l'analyse de conversation et la théorie enracinée. La manière dont ces méthodes ont été utilisées dans le cas illustratif est présentée dans l'Encadré 4.

Dans les projets de recherche visant la génération de savoirs conceptuels, la détermination du canevas méthodologique est réalisée de manière itérative.

Le processus de construction du canevas d'une recherche menée selon le modèle dialogique ayant été traité, concentrons-nous maintenant sur le processus d'élaboration de savoirs dans ce modèle.

Dans le modèle dialogique, l'élaboration de savoirs conceptuels repose sur deux activités menées de manière itérative : l'élaboration de savoirs locaux et la construction de savoirs génériques.

L'élaboration de savoirs locaux

Avenier (2009) définit un savoir local comme un savoir construit à partir des connaissances et de l'expérience des praticiens engagés dans la recherche concernant le problème pratique. Cette activité suppose des interactions importantes et suivies avec les praticiens pour saisir la manière dont ils expriment leurs connaissances et leur expérience relative au problème pratique. Il est important d'associer cela à des techniques comme l'observation et l'étude de documents. Il est aussi possible de mettre en œuvre des rapports personnels (Balogun, Huff, & Johnson, 2003).

Le terme *local* est utilisé en référence à Geertz (1983) et souligne le caractère contextualisé des savoirs élaborés dans cette activité. La justification de la validité des savoirs locaux repose sur la manière dont ils ont été élaborés sur la base des documents internes collectés, des observations conduites par le chercheur à un moment donné, et de l'expérience et des connaissances des praticiens telles qu'elles ont été exprimées au cours des entretiens. Les savoirs locaux dépendent donc des praticiens interrogés, de leur formation et de leur place dans l'organisation.

Le projet de recherche illustratif montre que l'élaboration de savoirs locaux peut prendre diverses formes. Le problème pratique sous-jacent concernait la construction d'une compétence relative à l'homologation. Au moment où le chercheur a été recruté, peu de connaissances et d'expériences

Le chercheur a, dans un premier temps, utilisé des méthodes ethnographiques pour décrire le point de vue emic puisqu'il travaillait dans l'entreprise. Il a écrit un journal de recherche durant 2 ans et demi pour conserver les détails qu'il aurait autrement probablement oubliés. Pour accéder à une perspective plus large, il a aussi utilisé une technique de visualisation de son journal de bord, permettant de sélectionner les événements qui lui semblaient avoir le plus d'importance en regard de la question de recherche. Ceci lui a permis d'avoir une vision globale des événements sur la période.

Une analyse de discours a été menée pour interpréter les différents matériaux empiriques collectés – courriels, entretiens, documents, journal personnel. Le codage initial a été réalisé sur les courriels. Le chercheur considérait que cela représentait un matériau empirique fondamental à partir duquel il était important de créer les premiers codes. Il a méticuleusement détaillé le processus de codage, ce qui permet de suivre le raisonnement l'ayant amené à la construction de savoirs.

Encadré 4. Interprétation du matériau empirique collecté.

sur l'homologation étaient disponibles dans l'organisation. Le chercheur lui-même était novice en la matière. Pour développer des savoirs locaux pertinents pour le problème pratique, il s'est tourné vers deux types de sources extérieures : des experts et des bases de données. L'Encadré 5 présente les deux types d'élaboration de savoirs locaux qui ont été menés. Le premier type provient de la place spécifique occupée par le chercheur dans l'organisation : c'est l'identification de savoirs législatifs adaptés qu'il a faits par une étude attentive de la documentation légale. Le deuxième type de savoir local élaboré a été obtenu en interagissant avec un expert, externe à l'organisation, ayant accepté de participer à des sessions de travail et à des entretiens semi-directifs. Ces entretiens ont une grande valeur. Ils permettent de développer, à partir des connaissances tacites de l'expert, des savoirs locaux explicites susceptibles d'être mobilisés par d'autres praticiens à fin d'action et par des chercheurs à fin d'élaboration de savoirs conceptuels. Cette source d'information particulière est particulièrement fragile et donc à mobiliser à bon escient pour maintenir l'intérêt et la confiance de l'expert.

Le projet de recherche illustratif montre que l'élaboration de savoirs locaux peut éventuellement engager des praticiens qui n'appartiennent pas directement à l'organisation où se déroule l'étude de cas. Il montre aussi que les activités du modèle dialogique interagissent plus que la présentation

Les savoirs locaux sont constitués, dans cet exemple, de deux types de savoirs différents. Le savoir législatif constitue la base du savoir. Le type d'informations concerné ayant été défini avec les dirigeants, ce savoir, obtenu par des recherches documentaires, est à actualiser régulièrement par une veille réglementaire. Le second type de savoir consiste en un « savoir tiré de la pratique » incluant les savoirs tirés des connaissances et de l'expérience professionnelle du mentor par le chercheur et des savoirs pratiques explicites tirés de l'expérience des processus d'homologation développée par le chercheur.

Identification du savoir législatif : cette étape a été réalisée par un attentif travail de lecture, de sélection et de rétention d'informations législatives relatives au processus d'homologation dans les pays concernés. Le chercheur s'est servi de bases de données externes répondant au besoin d'informations défini avec les dirigeants.

Explicitation de connaissances pratiques : Il s'agit de connaissances relatives aux processus d'homologation qui ont été développées au fil des années par les grandes entreprises de produits phytosanitaires chimiques. Ces savoirs ont été pour partie identifiés par interaction avec un ancien employé de ce type d'entreprise qui a aidé le chercheur tel un mentor, et pour partie tirés de la mise en œuvre de plusieurs processus d'homologation (Unité d'analyse).

Encadré 5. Élaboration des savoirs locaux.

synthétique que nous en avons faite ci-dessus ne l'indique. Dans le cas présent, l'élaboration de savoirs locaux a commencé avant même que la question de recherche soit clairement établie, et a même participé à son élaboration.

Contribuer à combler une lacune théorique spécifiée dans le canevas de la recherche implique que les savoirs locaux élaborés soient reliés à des notions conceptuelles et soient d'une certaine manière généralisés. C'est ce que vise l'élaboration de savoirs génériques.

Construction de savoirs génériques

Le principe de généralisation dans le paradigme épistémologique adopté consiste en l'élaboration de savoirs génériques. Il s'agit d'identifier des principes génériques qui conceptualisent les régularités observées dans les savoirs locaux et/ou offrent des compréhensions décontextualisées des raisons de ces régularités. La construction de savoirs génériques est donc réalisée par conceptualisation et décontextualisation de savoirs locaux à partir de l'étude systématique de groupes de comparaison multiples et de théories substantives (Charmaz, 2003; Glaser & Strauss, 1967). L'élaboration des compréhensions

des régularités est essentiellement effectuée par abduction (Locke, 2010; Van de Ven, 2007) en lien avec les théories existantes.

Les deux processus d'élaboration de savoirs locaux et génériques sont intimement imbriqués puisque l'élaboration de savoirs locaux est influencée par les savoirs locaux et génériques préalables des praticiens et des chercheurs. Il est d'ailleurs fréquent que, durant la période d'élaboration de savoirs génériques, les chercheurs se réfèrent à la littérature académique et retournent sur le terrain pour étudier plus particulièrement certains phénomènes.

La mise au jour de différents types de savoirs nous amène à discuter dans la partie suivante des différents moyens de les communiquer et de les activer, dernière étape du modèle dialogique.

Communication des savoirs élaborés

Il s'agit maintenant de montrer comment les activités de communication de savoirs locaux et génériques, et d'activation de ces savoirs, ont été mises en œuvre.

Communication de savoirs locaux

Le problème pratique était de comprendre comment développer une nouvelle compétence liée à l'homologation et comment conduire l'activité destinée à répondre aux obligations réglementaires. Dans ce contexte, la communication des savoirs locaux a pris des formes variées : explication des buts poursuivis dans le cadre de l'activité réglementaire globale, puis communication sur la mise en œuvre de cette activité. Les praticiens dédiés à l'homologation ont mis en œuvre différents moyens selon qu'il fallait communiquer sur l'ensemble du processus ou sur des livrables particuliers. Ainsi, ils organisaient une ou deux fois par an de grandes réunions d'information avec les responsables de département et tous les collaborateurs concernés par les projets d'homologation afin de s'assurer que ceux-ci disposent des connaissances de base requises pour mener les différentes microactivités impliquées par l'activité d'homologation. Ils ont également mis en place des groupes de travail plus restreints pour communiquer sur l'avancée d'un projet particulier, en présentant par exemple les artefacts nécessaires à l'homologation. Cette manière de communiquer sur les savoirs locaux développés durant le projet de recherche a été complétée par de nombreux échanges informels par téléphone et courriel.

La communication interne des savoirs locaux au fur et à mesure de leur élaboration a suscité des questions de la part des participants qui ont en retour permis de développer des savoirs locaux complémentaires. Ces nombreux échanges et collaborations avec divers praticiens tout au long de la recherche ont ainsi participé à ce processus de construction de savoirs.

Communication de savoirs génériques

Les savoirs génériques développés durant la recherche ont été régulièrement discutés avec le dirigeant de l'entreprise au cours de leur élaboration afin de tester leur pertinence dans le cadre de sa réflexion stratégique. De fait, dans ce secteur, les dirigeants sont les acteurs les plus concernés par le développement et l'intégration de compétences en homologation, étant donné le caractère stratégique de l'homologation. Les réponses positives du dirigeant ont encouragé le chercheur à poursuivre dans la voie considérée. Les savoirs génériques relatifs à la création d'artefacts consacrés ont aussi été communiqués à diverses audiences de type académique : soutenance d'une thèse de doctorat sur le sujet du projet illustratif, communications à diverses conférences à partir desquelles plusieurs articles sont en cours d'évaluation.

Activation des savoirs élaborés

La mise en œuvre progressive de l'activité d'homologation dans l'organisation étudiée peut être vue comme un processus d'activation graduel des savoirs locaux et génériques au fur et à mesure de leur élaboration. Le savoir générique concernant les artefacts a émergé de l'observation de la mise en œuvre effective de l'activité d'homologation. Ce savoir a été activé de manière délibérée puis progressivement modifié et redéfini en fonction des retours obtenus de l'activation. Ceci a contribué à développer plus avant les savoirs génériques sur le rôle d'artefacts soutenant la mise en œuvre d'activités nouvelles, transversales à la structure de l'organisation étudiée.

D'autres activations de ce type dans d'autres organisations du même secteur pourraient être mises en œuvre ou observées dans le réseau des producteurs de produits de biocontrôle. Dans le projet de recherche illustratif, l'activation de savoirs locaux et génériques a joué un rôle important dans l'élaboration de savoirs génériques complémentaires.

Discussion et conclusion

Cet article offre des éclairages pratiques utiles à la mise en œuvre d'une méthode originale de recherche collaborative – la méthode dialogique –, dans un cadre épistémologique qui connaît une diffusion croissante dans les recherches en sciences sociales depuis une quinzaine d'années, particulièrement en sciences de gestion (Chanal et al., 1997; Charreire & Huault, 2002), en sciences de l'éducation (Laroche & Bednarz, 1994) et en sciences de la communication (Watzlawick, 1988). À travers cette contribution pratique, cet article éclaire aussi d'un angle nouveau les débats généralement conceptuels sur le fossé entre théorie et pratique. En effet, nous venons de voir comment on peut, par interactions successives entre la littérature et le terrain

d'étude, élaborer une question théorique qui a de la valeur tant pour les praticiens que pour les chercheurs. Cette manière de construire une question de recherche en interaction avec des praticiens est jugée importante pour les tenants de la réduction du fossé entre théorie et pratique (Bartunek & Egri, 2012). Elle peut aussi favoriser l'intérêt des praticiens pour la recherche académique, une solution proposée par Rynes (2007) pour réduire le fossé entre théorie et pratique.

Si les éclairages pratiques proposés dans cet article concernent une méthode de recherche collaborative particulière, ils valent pour d'autres méthodes moyennant quelques aménagements. Des éclairages pratiques complémentaires pourraient aussi être développés pour ces autres méthodes, par exemple pour la méthode de recherche en équipe interne/externe (Bartunek & Louis, 1996). Celle-ci repose sur des interactions entre des praticiens/chercheurs œuvrant au sein de l'organisation et un chercheur externe qui facilite la pratique réflexive et critique au sein de l'équipe. Dans cette méthode, il serait utile d'étudier plus particulièrement des moyens susceptibles de favoriser la réflexivité et le travail critique, tels que le journal de recherche (Nadin & Cassell, 2006) ou d'autres artefacts qui seraient utilisés comme support à l'échange. Les journaux de recherche pourraient aussi être intégrés au modèle en diamant de Van de Ven (2007), qui voit le praticien comme une source précieuse d'information pour explorer une question de recherche. Il s'agirait alors d'inciter les praticiens à tenir des journaux de bord pour collecter de l'information et ensuite utiliser ces journaux de bord comme compléments de réflexion pour la compréhension et l'évaluation de l'action. Ceci reviendrait en quelque sorte à sensibiliser les praticiens à l'auto-ethnographie (Alvesson & Kärreman, 2000). Le modèle de l'investigation participative de Reason (1994) valorise le travail avec des praticiens en tant que cochercheurs, donc participants à l'élaboration de savoirs. Dans cette perspective, il pourrait être intéressant de sensibiliser les praticiens concernés aux outils de la recherche, ce qui faciliterait l'élaboration conjointe de savoirs.

Les éclairages pratiques apportés à la méthode dialogique ont été illustrés de bout en bout sur un projet de recherche qui a été conduit dans le domaine du management stratégique des organisations. Cependant, la méthode dialogique n'est pas spécifique à un champ disciplinaire des sciences de gestion. Elle peut même être mobilisée dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales, notamment celles qui sont directement reliées à des pratiques professionnelles telles que les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, les sciences du sport, etc. Les éclairages pratiques apportés valent aussi dans ces disciplines.

Enfin, les éclairages pratiques apportés reposent sur certains éléments de méthodes initialement développées dans d'autres cadres épistémologiques, notamment de types positiviste et réaliste (Yin, 2009). Ceci est légitime parce que, dans un cadre constructiviste pragmatique, on peut mobiliser de manière réfléchie des savoirs, des méthodes et des techniques développés dans d'autres cadres épistémologiques, en prenant soin d'adapter leurs sens au contexte du cadre constructiviste (Avenier, 2010). Ceci montre comment on peut intégrer des éléments de méthodes traditionnelles dans la mise en œuvre pratique d'une méthode de recherche originale.

Notes

¹ Selon les auteurs, ce paradigme épistémologique est parfois qualifié de « téléologique » (Avenier, 2010; Le Moigne, 2001) ou de « radical » (Glaserfeld, 1984, 2001, 2005; Le Moigne, 1995, 2001), plutôt que de « pragmatique ». Ces trois appellations désignent un seul et même paradigme épistémologique constructiviste, lequel, selon Avenier (2011), diffère radicalement de celui conceptualisé par Guba et Lincoln (1998).

² Le processus menant à l'obtention de numéros d'Autorisations de Mise sur le Marché est appelé processus d'homologation dans le langage courant. Nous utiliserons donc sans distinction particulière l'un ou l'autre terme.

³ « allows an external observer [...] to follow the derivation of any evidence from initial research questions to ultimate case study conclusions » (Yin, 2009, p. 122).

Références

- Albert, M.- N., & Avenier, M.- J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies : struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46(2), 167-193.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2000). Varieties of discourse : on the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, 53(9), 1125.
- Avenier, M.- J. (2009). A methodological framework for constructing generic knowledge. Dans O. Eikeland, & B. Brogger (Éds), *Turning to practice with action research* (pp. 141-178). Frankfurt : Peter Lang.
- Avenier, M.- J. (2010). Shaping a constructivist view of organizational design science. *Organization Studies*, 31, 1229-1251.

- Avenier, M.- J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme? *Management et avenir*, 43(3), 372-391.
- Avenier, M.- J., & Parmentier Cajaiba, A. (2012). The dialogical model : developing academic knowledge for and from practice. *European Management Review*, 9(4), 199-212.
- Balogun, J., Huff, A. S., & Johnson, P. (2003). Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. *The Journal of Management Studies*, 40(1), 197-224.
- Barney, J. B. (1996). The resource-based theory of the firm. *Organization Science*, 7(5), 469.
- Bartunek, J. M., & Egri, C. P. (2012). Introduction : can academic research be managerially actionable? What are the requirements for determining this? *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 244-246.
- Bartunek, J. M., & Louis, M. R. (1996). *Insider/outsider team research*. London : Sage.
- Bartunek, J. M., Rynes, S. L., & Ireland, D. R. (2006). What makes management research interesting, and why does it matter? *Academy of Management Journal*, 49(1), 9-15.
- Chanal, V., Lesca, H., & Martinet, A. C. (1997). Vers un ingénierie de recherche en sciences de gestion. *Revue française de gestion*, 116, 41-51.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory : objectivist and constructivist methods. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 249-291). Thousand Oaks : Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. London : Sage.
- Charreire, S., & Huault, I. (2002). Cohérence épistémologique : les recherches constructivistes françaises en management “revisitées”. Dans N. E. A. Mourgues (Éd.), *Questions de méthodes en sciences de gestion* (pp. 296-318). Colombelles : Éditions EMS.
- Dierickx, I., & Cool, K. (1989). Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage. *Management Science*, 35(12), 1504-1511.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology*. New York : Basic Books.

- Gephart, R. P. (2004). Qualitative research and the academy of management journal. *Academy of Management Journal*, 47(4), 454-462.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31.
- Glaser, B. G. (2004). "Naturalist inquiry" and grounded theory. *Forum : Qualitative Social Research*, 5(1). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/652>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY : Aldine de Gruyter.
- Glaserfeld, E. v. (1984). An introduction to radical constructivism. Dans P. Watzlawick (Éd.), *The invented reality : how do we know what we believe we know* (pp. 17-40). New York : Norton.
- Glaserfeld, E. v. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of Science*, 6(1-3), 31-43.
- Glaserfeld, E. v. (2005). Thirty years radical constructivism. *Constructivist Foundations*, 1(1), 9-12.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The landscape of qualitative research. Theory and issues* (pp. 195-220). London : Sage.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Hall, R. (1992). The strategic analysis of intangible resource. *Strategic Management Journal*, 13(2), 135-144.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas : application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hugo, O., & Garnsey, E. (2005). Problem-solving and competence creation in the early development of new firms. *Managerial and Decision Economics*, 26(2), 139-148.
- Javidan, M. (1998). Core competence : what does it mean in practice? *Long Range Planning*, 31(1), 60-71.
- Langley, A. (1997). L'étude des processus stratégiques : défis conceptuels et analytiques. *Management International*, 2(1), 37.
- Larochelle, M., & Bednarz, N. (1994). Constructivisme et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5-20.

- Le Moigne, J.- L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J.- L. (2001). *Le constructivisme, Tome I. Les enracinements*. Paris : L'Harmattan.
- Locke, K. (2010). Abduction. Dans A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Éds), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 1-3). London : Sage.
- Morin, E. (1999). La pensée complexe, une pensée qui se pense. Dans E. Morin, & J.- L. Le Moigne (Éds), *L'intelligence de la complexité* (pp. 247-267). Paris : L'Harmattan.
- Musca, G. (2007). La construction de compétences dans l'action. *Revue française de gestion*, 174(5), 93-113.
- Nadin, S., & Cassell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 3(3), 208.
- Newbert, S. L. (2007). Empirical research on the resource-based view of the firm : an assessment and suggestions for future research. *Strategic Management Journal*, 28(2), 121-146.
- Parmentier Cajaiba, A. (2010). *La construction de compétences fondamentales, une application à l'homologation dans l'industrie du biocontrôle* (Thèse de doctorat inédite). Université de Grenoble, France.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). *The core competence of corporation*. Cambridge, MA : Harvard Business School Reprint.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324-339). Thousand Oaks : Sage.
- Reason, P. (2006). Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187-203.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2007). *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice*. London : Sage.
- Rynes, S. L. (2007). Editor's foreword : tackling the "great divide" between research production and dissemination in human resource management. *Academy of Management Journal*, 50, 985-986.
- Rynes, S. L., Bartunek, J. M., & Daft, R. L. (2001). Across the great divide : knowledge creation and transfer between practitioners and academics. *Academy of Management Journal*, 44, 340-355.

- Schwartz-Shea, P. (2006). Judging quality. Evaluative criteria and epistemic communities. Dans D. Yanow, & P. Schwartz-Shea (Éds), *Interpretation and method. Empirical research methods and the interpretive turn* (pp. 89-113). New York : M. E. Sharpe Inc.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London : Sage.
- Sirmon, D. G., Hitt, M. A., & Ireland, R. D. (2007). Managing firm resources in dynamic environment to create value : looking inside the black box. *Academy of Management Review*, 32(1), 273-292.
- Sirvent, M. T., Rigal, L., Llosa, S., & Sarlé, P. (2012). La recherche qualitative comme mode de génération conceptuelle. *Recherches qualitatives*, 31(3), 71-92.
- Tsoukas, H. (2009a). Craving for generality and small-N studies : a wittgensteinian approach towards the epistemology for the particular in organization and management studies. Dans D. A. Buchanan, & A. Bryman (Éds), *The Sage handbook of organizational research methods* (pp. 285-301). London : Sage.
- Tsoukas, H. (2009b). A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science*, 20, 941-957.
- Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship : a guide for organizational and social research*. New York : Oxford University Press.
- Warnier, V. (2008). *Construire les compétences stratégiques : le cas de l'industrie de la dentelle haut de gamme*. Paris : Vuibert.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks : Sage.

Aura Parmentier Cajaiba est maître de conférences à l'Université Nice Sophia Antipolis – laboratoire GREDEG (Groupe de Recherche en Droit, Économie, Gestion, UMR 7321). Ses recherches visent à comprendre et proposer des savoirs sur la création de compétences, de routines et de capacités en condition de ressources limitées. Ce premier axe de recherche adopte une perspective alliant stratégie et organisation. Elle s'intéresse plus particulièrement aux pratiques et micropratiques à l'œuvre dans ces phénomènes. Elle est aussi passionnée par les méthodologies qualitatives, ce qui constitue le second axe de ses recherches. Elle est responsable d'un des projets scientifique du GREDEG : « Méthodologies en économie, sciences de gestion et sociologie ».

*Marie-José Avenier est directeur de recherche au CNRS au Centre d'Études et de Recherches Appliquées à la Gestion (CERAG, UMR 5820), où elle est responsable des séminaires transversaux. Elle est vice-présidente de l'Association européenne pour la Modélisation de la CompleXité (MCX), qui est présidée par Jean-Louis Le Moigne. Depuis plus de vingt ans, ses activités de recherche se développent autour de deux fils conducteurs entrelacés en une double hélice : d'une part des recherches relatives à des problématiques gestionnaires considérées comme complexes et, d'autre part, des investigations d'ordre épistémologique. Celles-ci concernent la conception de méthodes de recherche spécifiquement destinées à élaborer des savoirs scientifiques visant à éclairer des problématiques gestionnaires pratiques persistantes, dans des cadres scientifiques et épistémologiques précisément explicités. Elle a publié une quarantaine d'ouvrages et chapitres d'ouvrage ainsi qu'une vingtaine d'articles dans des revues de haut niveau, dont un article récent dans *Organization Studies* qui développe une conception constructiviste des sciences des organisations vues comme des sciences de l'artificiel.*