

Complexité de l'approche qualitative et légitimation scientifique¹ pour une genèse des possibles : relier pragmatique, épistémique, et éthique...

Jean Clénet, Professeur des Universités

Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille 1

En exergue, et comme point « d'ancrage »

Tout se joint. À la fois acte et substance, sensibilité et mobilité et forme aussi, si étroitement jointe. Pour la nature vivante, forme, substance, action passent sans arrêt de l'une à l'autre... (P. Valéry, 1979, cahiers)

Pour introduire : le problème est de relier recherche qualitative, complexité, et scientificité

En sciences humaines, il est admis que la recherche qualitative s'impose comme une démarche de compréhension des apprentissages humains et des phénomènes sociaux. En cela, elle est parfois développée de manière engagée et en contextes² ; ce qui appelle d'autant les réflexions épistémologiques fondamentales. En adoptant ces principes pour des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, nous produisons des « actions-recherches » et leurs « modélisations »³ dans le domaine des formations en alternance, entre autres ; pour comprendre, agir et aider à agir les phénomènes qui concernent des acteurs et des organisations professionnelles ou politiques. Il s'agit de penser la conception des artefacts de formation: l'organisation, le partenariat, le pilotage et en final, la qualité de la formation. Si la recherche se fait chemin faisant avec, pour et sur de tels objets concernant le « vivant », objets complexes, imprévisibles et aléatoires, cela interroge les épistémologies mobilisées, tendues entre les modèles ontologiques et disjonctifs de l'analyse observés du dehors et les modélisations à construire, reliant, plus systémiques, travaillées du dedans. Ainsi, l'approche par la complexité nous incite à comprendre les potentiels générateurs de processus, c'est-à-dire les

« implexes »⁴. La recherche qualitative peut contribuer à les rendre intelligibles en compréhension et intelligents en action, à fins de concevoir des modèles d'actions souhaitables et raisonnables. Mais en concevant la recherche en sciences de l'éducation comme un espace intégré d'activités en reliance des Hommes, des organisations et des phénomènes qu'ils souhaitent comprendre et modéliser, il se pose la question de la « scientificité » qu'il convient de faire avancer.

Des événements déclencheurs de quelques réflexions

D'abord, nous relaterons très vite deux « événements » vécus personnellement, au premier abord anecdotiques, pour questionner la scientificité telle qu'elle se donne à voir partiellement (et partialement) dans la vie de tous les jours, dans les « sciences humaines », les sciences de l'éducation en particulier. Le premier est relié à un aspect précis de la recherche (un jury d'évaluation de thèse) et à sa certification, l'autre à l'évaluation institutionnelle quadriennale d'un laboratoire de recherche, m'ont conduit à intervenir dans ce colloque et à suggérer les quelques réflexions induites par des tensions éprouvées entre la recherche qualitative et les questions de scientificité.

Premier événement

Une participation récente à un jury de thèse, à propos d'une recherche qui annonce d'emblée une méthode qualitative. La méthode ? Des questionnaires pré - formés, codés, quantifiés, catégorisés ; tout y est apparemment clair net et précis. Un des membres du jury tient même à souligner la haute tenue scientifique de la thèse. Alors, nous posons une question assez large et à géométrie variable à l'impétrant : avez-vous cherché à valider la correspondance entre les mots (et leur signification) que vous avez recueillis et que vous avez « traités », comptés, catégorisés. En avez-vous réfléchi, voire cherché à légitimer le sens éprouvé par leurs auteurs, eu égard à leurs actions (validations)? Et, d'autre part, comment évaluer puis valider les significations que vous attribuez à ces mots au regard de celles de leurs auteurs? Le candidat thésard a simplement répondu : « comment vérifier tout cela »? Puis... « je ne peux pas vérifier le travail de l'ordinateur » !

Cette situation nous conduit à formuler une première remarque, banale, qui pourtant ne va pas de soi, au moins pour ce désormais docteur en sciences de l'éducation. « On ne peut plus se satisfaire de recueils préformés, de mots énoncés, de traitements algorithmiques, et en final, d'une seule pensée calculante pour justifier de la scientificité d'une recherche » ; bref, on ne peut plus seulement rechercher ce qui vaut, c'est-à-dire la qualité, à partir de prédéterminations, hypothétiques ou pas, de comptages et de quantités, de rationalités « substantives⁵ » (Simon, 2004).

Deuxième événement

L'évaluation récente du laboratoire Trigone auquel nous appartenons. Dans le rapport écrit de l'expert désigné, un grief majeur apparaît : « recherches trop proches de la demande sociale ». Implicitement et par extension, on peut comprendre que ce qui est proche de la demande sociale n'est pas légitime scientifiquement. On suppose que ça ne fait pas partie des recherches dites « fondamentales ». Nous nous posons alors la question suivante : si un phénomène humain, organisationnel, social, ne peut plus être « objet » de recherche, que faut-il faire ? Plus sérieusement et sans polémique, la question de fond qui se pose et qui nous intéresse vraiment devient : « comment légitimer scientifiquement, des recherches situées, engagées, co-construites avec les acteurs, les recherches qualitatives ? Cette question est difficile car une légitimation scientifique de la recherche procède à notre sens d'une double dynamique ; d'abord d'une dynamique interne propre à sa production et pour ses auteurs - acteurs cela passe par une conscience aiguë des moyens mobilisés et des fins attendues (un sens éthique), et de la manière de les communiquer, mais pas seulement. La légitimité scientifique passe aussi par une dynamique externe, c'est-à-dire par une évaluation et une reconnaissance sociale instituée de ce qui vaut à la fois pour les sciences en question et leur scientificité. Celle-ci dépend de ceux qui ont pouvoir de validation, via les institutions. La légitimité scientifique y est alors établie à partir de critères et de référents plus ou moins fermés (ou ouverts), c'est selon, parfois interprétés différemment par les évaluateurs. Pour illustrer cette dernière idée, nous notons au passage qu'une évaluation précédente largement positive de ce laboratoire avait été faite pour la même raison de... proximité sociale.

Un cadre réflexif pour légitimer l'action de rechercher

À partir de ces événements au statut seulement anecdotique, mais inductifs de questionnement, il ne s'agit pas de proposer une nouvelle méthode, ni de changer les critères et les référents de la scientificité. Plus modestement, il s'agit de travailler provisoirement une première face de la scientificité, celle de la légitimation à partir des actions et de trois dimensions qui font la recherche qualitative. La seconde face, celle de la légitimité décrétée ou prescrite, voire interprétée, ne dépend pas (que) de nous. Plus qu'une méthode, au sens classique du terme, nous suggérons un cadre réflexif utile pour l'action de rechercher « ce qui vaut pour », c'est-à-dire les qualités. Nous procéderons en nous efforçant d'activer trois préceptes.

- 1- Concevoir et produire la recherche (*versus* appliquer la méthode) : en cherchant à nous démarquer assez nettement d'une posture où les artefacts de la recherche sont pré - formés, ou donnés, ce que nous

avons nommé, après Simon (ibid.), sous une forme de « rationalité substantive » où c'est le cadre préformé qui, à lui seul, détermine les processus attendus. Nous suggérons que des approches empruntant à la complexité, plus systémiques et interactives, peuvent contribuer à voir et concevoir la « qualité » et sa recherche autrement.

- 2- Relier et penser globalement (*versus* diviser et calculer): en pensant quelques ingrédients susceptibles de générer la réflexion ; en questionnant quelques enjeux épistémologiques susceptibles de contribuer à légitimer scientifiquement des recherches à finalités éducatives (légitimation de la recherche qualitative), et conjointement de leurs enjeux humains (légitimation de la qualité). Ou comment expliciter et relier pragmatique, épistémique et éthique à fins de recherches qualitatives de qualité « scientifique »?
- 3- Tenter de créer les conditions « d'émergence⁶ des possibles » (*versus* poser et décrire l'objet représenté): en travaillant à leur modélisation à fins de recherches qualitatives « rendues convenables » ; convenables au moins pour les demandeurs et plus largement les usagers de la recherche, en entendant bien que l'aspect institutionnel de leur évaluation par la communauté scientifique reste légitime mais nous échappe largement. Cela reste un autre problème, nous l'avons déjà pointé.

Conforter des référents : conceptions complexes et systémiques de la qualité

Alors quid des approches complexes, systémiques, et de la qualité? Quelques options majeures mais jamais définitives sont prises à partir de recherches situées déjà conduites, par exemple dans le programme régional de la Région Nord Pas de Calais : « comprendre l'alternance et développer sa qualité de l'alternance » (Clénet & Roquet, 2005), pour concevoir un système qualitatif au delà de la seule description de « l'objet » qualité⁷ et de l'application des modèles « tout faits ».

Une conception complexe de la qualité

En quoi l'approche qualitative est-elle complexe? Paradoxalement, la réponse reste assez simple. Dès lors que la situation de recherche est finalisée par des transformations (changement de formes attendues ou pas) et du développement (établir un modèle d'action en situation), en vraie grandeur, avec des acteurs engagés pour des actions finalisées, on y retrouve systématiquement trois grands critères de la complexité. Ils sont liés à ... et constitutifs de ... ce que nous nommerons ici le « vivant », toujours présent dans les dynamiques

Hommes – organisations situées: singularités, imprévisibilités, dynamiques non linéaires et phénomènes aléatoires. Ils sont faits de ce que les cadres seulement programmatiques et pré - formés ne peuvent pro agir, ni même agir et ignorent le plus souvent.

En résumé, on peut produire un modèle inférentiel d'actions de rechercher autour et à partir de trois dimensions de la complexité inhérentes à toute situation qu'il convient de prendre en compte.

- Les contextes, les jeux humains et les enjeux organisationnels sont toujours singuliers, et inventifs parfois; difficile dès lors d'appliquer des méthodes déjà-là ou standards.

- Les actions humaines sont en partie imprévisibles; on ne peut penser l'objet et encore moins l'action, comme pré - formé, ni totalement prévoir des événements et leurs temporalités.

- Les effets des jeux et des actions, des organisations, des politiques, se traduisent par des émergences plausibles aux formes aléatoires dans des temporalités variables; difficile alors de rendre compte de l'objet à concevoir ou conçu par les seuls modèles ou catégories déjà-là ou seulement par la modélisation analytique. On peut aussi rendre compte des implexes (potentiels, générateurs de processus) par la modélisation systémique.

En nous adossant à des conceptions complexifiées, les enjeux pour la recherche qualitative deviennent la compréhension des contextes, des jeux et enjeux, des formes produites, des phénomènes émergents, des rapports espaces-temps. Pour cela, on peut créer ou travailler dans des situations de recherches en vraie grandeur : finalisées, situées, engagées, intentionnellement agies. Par l'action coopérative, le partage des pouvoirs, l'observation en action des dimensions politiques, humaines, stratégiques, organisationnelles, opérationnelles... et leur modélisation. Mais comment et à partir de quoi modéliser les phénomènes conçus complexes?

Avec prudence, nous tentons d'avancer après P. Valéry (op. cit.), vers l'idée d'implexe. Dans un phénomène conçu complexe au sens élaboré plus haut, on peut repérer des grands processeurs, des potentiels, des unités de significations, des « variables » dynamiques générées ou qui génèrent des processus concernant un phénomène. Valéry, en particulier parlait « d'implexes »; il s'agit par exemple, de potentiels humains tels que l'engagement⁸. Autre manière de dire que la qualité en formation relève essentiellement de l'engagement humain vers des conceptions et des actions renouvelées. Le concept systémique d'interactions peut lui aussi être utile pour comprendre les émergences intra et inter niveaux hiérarchiques enchevêtrées

(macro, méso, micro de l'organisation de formation par exemple) d'un système « qualité » ou d'un système à rendre qualitativement convenable.

Une conception systémique aux origines de la qualité

Tout en produisant la recherche qualitative, il convient d'interroger le concept de qualité; nous le ferons autour d'un jeu de six questions et de leurs réponses provisoires simplifiées qui fondent nos actions.

- 1- La qualité pour quoi faire, c'est finalisé par quoi? Par ce qui convient à L'Homme, à fin de « rendre » pertinent. Principe téléologique, (Morin, 1991).
- 2- La qualité, ça se produit comment? Par des interactions, des récursivités, une recherche par explorations successives de recherche d'adéquation entre le sujet et l'action située sous forme de rationalité procédurale pour rendre « convenable », (Simon, 2004). Principe de l'invention, de la recherche du convenable.
- 3- La qualité, ça se produit avec qui? Par des reliances (Morin, 1999), à construire par des sujets concepteurs, constructeurs, et pilotes « responsables » entre des co-actions, des coopérations, des partages de pouvoir et de pouvoir - faire. Principe dialogique.
- 4- La qualité, ça se forme et se transforme comment? par l'auto - co-réflexion accompagnée, conscientisée, décadrée... (formations - accompagnements) et pas seulement par l'enseignement, l'information, ou l'application des modèles tout faits, trop souvent contreproductifs que ce soit structurellement, fonctionnellement ou humainement (Clénet, Roquet, 2005). Principe de co-action et de co-réflexion accompagnés.
- 5- La qualité, ça fait quoi, ça produit quoi? Ça « autorise » ; à rendre auteur pour générer des productions et produits aux formes imprévisibles (théorèmes de von Foerster sur la cybernétique de second ordre, celle qui concerne les théories de l'autonomie) les productions en propre, locales et rendues convenables au delà de l'application des modèles « tout faits »... (Clénet, 2007). Principe éthique d'autonomie et de responsabilité.
- 6- La qualité, ça se vit, ça peut être reconnu et légitimé comment? On peut rendre compte activement des processus qualitatifs par la modélisation systémique⁹ (Le Moigne, 1990). Principe de légitimation, en montrant les cohésions internes et externes.

Dans ces acceptions de la qualité, nous sommes assez loin de ce qu'on nomme traditionnellement les « modèles » de la qualité normée, ceux de la

qualité prescrite contenue dans les référentiels de tous ordres, ou dans la méthode à appliquer plus ou moins standardisée, fermée. Autant de cadres et programmations probablement utiles et applicables aux process de fabrication industrielle, mais probablement beaucoup moins légitimes dès lors qu'elle concerne l'Homme, l'action, l'organisation et l'institution.

De la qualité prescrite à la qualité conçue

Nos travaux sur l'alternance éducative (Clénet, 2005), nous ont conduit progressivement à comprendre le fossé existant entre la qualité prescrite ou attendue et la qualité conçue. L'idée centrale étant que la qualité n'est pas réductible à des référents et/ou à des opérations pré - formés. Au début était l'action et pas seulement les cadres, les opérations ou ce qui la commande. Avec Boudon (2005) et si nous traduisons correctement son idée, il s'agit alors de ne pas confondre ce qui relève des actions conçues ou à concevoir et des opérations relevant de la seule application de modèles déjà-là. L'action Humaine de concevoir, et celle du chercheur « qualitatif » en l'occurrence, produite de manière engagée et en contextes Humains nous ramène tout simplement à l'action de rechercher, non réductible à une application, c'est-à-dire à une (ou des) opération(s), quelle qu'en soit la forme : théorie, programme, méthode. À elle seule cette idée contient les enjeux pragmatiques (faire justement et à propos), épistémiques (produire et mobiliser les savoirs légitimés), éthiques (en redonnant une valeur centrale à l'agir immédiat tout autant qu'aux rationalités déjà établies) ; autant d'enjeux pour la recherche qualitative qui tendent à réhabiliter la conception. L'action de concevoir procède de démarches exploratoires, coopératives et finalisées, reliant et construites localement. Il devient aisé de comprendre que nous voulons distinguer ici la qualité conçue, ou à concevoir de la qualité normée. Reste à en penser la légitimation scientifique autour de reliances à actionner.

Des reliances à « actionner » à partir de trois « axiomatiques »

Premier axiome : le problème majeur de la recherche qualitative reste un problème de conception - invention et pour cela il n'est guère d'autres méthodes que celles qui contribuent à l'invention de formes « convenables »¹⁰.

Rendre convenable : un premier « point fixe » pour concevoir la recherche qualitative¹¹

Pour avancer sur ce terrain, et puisqu'il faut bien partir de quelque chose, nous poserons a priori, un point fixe de référence. Par et pour la recherche qualitative, il convient de produire des formes d'intelligibilités et intelligibles et de les rendre « convenables » ; c'est-à-dire viables pour l'Homme dans la durée : méthodes, savoirs, modes d'interventions, modèles, artefacts de tous ordres. On ne peut donc penser des « critères » ou des référents pour la

légitimation scientifique sans s'interroger sur les finalités et l'usage de la recherche des « qualités » qui, dans les sciences humaines (faut-il le rappeler sans risquer le pléonasma), concerne l'Homme et ses organisations. Les propos de Paul Valéry, grand épistémologue du 19^{ème} siècle cité en exergue, nous sont très utiles pour nous aider à poser la question majeure qui anime ce propos : si l'on admet que l'action de rechercher, les formes produites, ce que font l'action et la forme sont inséparables, comment concevoir et légitimer scientifiquement la recherche qui les concerne ? Rappelons d'une part que la qualité de ce qui contribue à rendre l'artefact « convenable » par et pour l'action humaine, n'est pas réductible à des méthodes ou opérations seulement pré - formées; et que, d'autre part, l'action de rendre convenable procède de démarches exploratoires, coopératives et finalisées, reliant, construites localement. Cela nous conduit au second axiome.

Second axiome : provisoirement, nous soutiendrons que la conception inventive procède des reliances à établir entre trois dimensions : pragmatique, épistémique, éthique pour aider le chercheur à produire des formes qui conviennent. Nous suggérons de repenser leur scientificité à l'intérieur d'un référent tendu entre ces trois dimensions qui, reliées, autorisent les émergences plausibles (Le Moigne, www.mcxapc.org, réflexion menée dans le cadre du Programme Européen MCX, APC).

Concevoir des recherches en situations ou s'attacher à relier trois dimensions pragmatiques, épistémiques, éthiques

Cette manière reliée et conçue (ou à concevoir) de faire de la recherche mobilise simultanément trois grandes dimensions : la pragmatique, au sens du « faire¹² pour comprendre et de comprendre pour faire... », les jeux, enjeux, singularités, contextes; l'épistémique qui concerne la mobilisation de savoirs existant mais pas seulement ; il s'agit surtout de produire de nouveaux savoirs rendus intelligibles, fiables, reconnus... et « actionnables »; l'éthique enfin, au sens Varélien de la recherche de la valeur de ce qui vaut pour la pensée - action humaine. Nous considérons que pour le chercheur, ce triptyque réflexif rendu actionnable peut constituer un cadre ouvert pour concevoir des recherches qualitatives pertinentes. Cela peut éviter en particulier des dérapages que l'on peut attribuer le plus souvent au manque de liens établis entre, ou de référence à ce triptyque. La recherche ainsi conçue peut alors s'inscrire en rupture relative avec l'application faite parfois sans discernement, ni retenue, de modèles pré - formés.

La pragmatique : cette approche peut relier d'une part, le « faire pour comprendre et comprendre pour faire » (faire de facere : faire justement et à propos) et d'autre part « l'action d'énoncer et l'énonciation de l'action en

contextes », avec ses pourquoi, avec qui, comment, dans quoi, pour quelles transformations et à quelles fins ...? Deux dimensions à relier à mettre en relative cohésion: la première énonce le faire; la seconde le pense et le modélise. Jointes, elles peuvent permettre de limiter les dérives (entre le dire et le faire, le dire et le penser, le modéliser - l'écrire) pour concevoir des recherches là où l'objet procède de l'interaction entre ce que font les sujets et ce qu'ils en disent, entre ce que les organisations prescrivent et ce qu'elles autorisent, entre ce que l'environnement détermine et les émergences possibles. Dans un tel cas de figure, la posture du chercheur est celle de l'engagement dans l'action, ce qui ne signifie pas qu'il travaille sur les mêmes registres que ses pairs. Son grand travail est de comprendre les cohésions, ruptures, continuités, émergences..., de les modéliser et de les soumettre à validations internes et externes.

En intégrant cette première dimension dans la recherche qualitative, on peut limiter trois grands « risques » possibles, non exclusifs les uns des autres, et souvent constatés¹³ (sans nier toutefois leur fonction d'essais et d'erreurs, et donc d'apprentissage pour de jeunes chercheurs par exemple); 1- celles des recherches qui se contentent de nommer, ou de désigner l'objet, alors que « tout énoncé peut être une auberge espagnole » ; 2- celles des recherches qui observent de loin « ou vues d'avion » à vocation seulement descriptive (on recueille l'information puis on la « traite »; l'ordinateur et ses programmes apporteraient la caution scientifique); 3- En prolongement, celles parfois quasi-totalement instrumentées soit par l'outil informatique ou par un protocole hypothético-déductif quasi pré formé - fermé qui excluent d'emblée toute surprise liée à l'action et au « faire avec ». Autant de formes de pensées parfois trop réductrices, formelles, formées, calculantes ou seulement déductives. Restent enfin celles qui revendiquent une forme un peu complexifiée de la recherche qualitative, où les chercheurs sont souvent engagés, et auxquelles l'institution scientifique fait parfois le reproche d'un manque de scientificité. Pourtant, ce mouvement vers plus de contextualisation ne consiste pas pour autant à nous soumettre à la réalité ou à la demande sociale et à y apporter des réponses de premier niveau. Il peut aider à sa réflexion et à sa reformulation pour la rendre pertinente (humainement, par exemple), à la relier à des problématiques théoriques d'origines différentes, et à des principes éthiques constitutifs de la démarche. Dès lors, nous suggérons que l'enracinement traduit par et dans une pragmatique réfléchie et modélisée, apporte une première « caution » pragmatique de la valeur scientifique. L'action située, réfléchie est constitutive de l'enracinement, cela devient une première dimension de la légitimation des savoirs produits.

L'épistémique est entendue comme les savoirs produits et à légitimer pour rendre compte des phénomènes et des actions. Cela pose la question des cadres de références admis pour ce faire, tendus entre deux grands paradigmes qui, tantôt s'excluent, tantôt se confondent, tantôt s'ignorent. Nous parlons ici des sciences d'analyse et des sciences de la complexité. Mis au regard de ces cadres de références, la question des savoirs produits et de leur légitimation se pose alors: qu'est ce qui vaut ? pour qui ? pour quoi faire ? En fonction des paradigmes mobilisés, les réponses ne seront probablement pas de même nature. Autrement dit, ces interactions multiples entre des engagements humains de chercheurs, des sujets et des acteurs, des coopérations pour des démarches à construire, des contextes, un ou des phénomène(s) à étudier, ne remettent pas en cause l'autonomie et la qualité des savoirs produits. À l'inverse, ils peuvent en assurer une forte légitimation en produisant des démarches de recherches qui intègrent leurs propres débouchés sur les terrains humains et/ou socio - professionnel qui peuvent se nourrir réciproquement. La pertinence (intelligences et intelligibilités) des savoirs produits et leur réciprocity eu égard à des singularités contextuelles, organisationnelles et humaines peut, dès lors, constituer une deuxième dimension de la légitimation scientifique.

L'éthique de la recherche (Varela, 2004) comprend et intègre les deux dimensions précédentes. L'éthique, c'est rechercher la valeur de l'agir humain immédiat, situé, temporalisé, réfléchi. Là où les actions adéquates émergent des situations et ce, à l'inverse des conceptions traditionnelles où la méthode ou le modèle tendent à imposer le sens de l'action. L'éthique, c'est-à-dire ce qui mobilise l'intelligence en action pour des fins: qu'est-ce qui vaut? Pour qui? D'où ça vient? Pour quelles légitimités, quelles finalités? Pour Varela (ibid), l'éthique de l'action humaine se rapproche plus de la sagesse que de la raison. La valeur éthique de l'agir humain conscientisé, producteur de savoirs modélisés, validés, peut constituer une troisième dimension de la légitimation scientifique (en reliant sciences et consciences).

Pour le chercheur, ce triptyque réflexif actionné: enracinement, pertinence des savoirs, éthique, (pragmatique, épistémique et éthique), peut constituer un cadre ouvert pour concevoir des recherches qualitatives. Cela peut éviter en particulier des dérapages tels que ceux cités plus avant et que nous attribuons le plus souvent au manque de liens ou de consistance entre ces trois dimensions. Comme nous l'avons déjà pointé, la recherche ainsi conçue peut alors s'inscrire en rupture relative avec l'application de modèles pré - formés, en complémentarité de pratiques analytiques fondées sur l'observation de l'objet déjà conçu et l'application de quelques grands principes de

séparabilité, d'ordre ou de raison suffisante, qui mobilisent des catégories explicatives parfois pré-établies. Cela nous conduit vers un troisième axiome.

Troisième axiome : la légitimation scientifique procède de l'intégration réfléchie de l'enracinement de « l'action de rechercher », de la pertinence des « formes (artefacts) et des savoirs produits ».

La légitimation scientifique émerge des reliances établies et réfléchies entre « l'action de rechercher », la « production d'artefacts » rendus convenables et les savoirs produits

- Actionner la recherche, ou produire possiblement ce qui « convient » localement, procède de démarches situées, tâtonnantes, reliant, temporalisées, humainement convenables. Elle se fonde sur, et elle mobilise des génies inventifs.

- Produire des artefacts (symboles, formes, méthodes, savoirs...) par la recherche ancrée, finalisée, rendus convenables au sens de Simon (2004), peut constituer une source puissante de compréhension et d'accompagnement des phénomènes humains, organisationnels, sociaux. Cette forme d'adéquation et d'utilité sociale de la recherche qualitative peut être travaillée pour être mieux reconnue.

- Ces deux dynamiques, produire et accompagner, ne sont pas incompatibles avec la troisième plus intentionnelle qui nous concerne précisément dans le cadre de ce colloque: produire un modèle provisoire mais complexe, de légitimation scientifique de la recherche qualitative.

Mais les trois dimensions pragmatiques, épistémiques, éthiques, et les approches intégratrices qu'elles suggèrent, induisent d'elles-mêmes au moins deux autres discussions complémentaires. D'abord, celle qui concerne les distinctions opérées entre recherches fondamentales et recherches finalisées qui deviennent ainsi, à notre sens, moins opportunes; ensuite celle qui a trait à des approches de la recherche disciplinaires, distinctes, souvent monoréférencées théoriquement et dont les méthodes s'imposent parfois à l'objet.

La première distinction opérée habituellement entre recherche fondamentale et recherche appliquée tient assez difficilement dans une recherche qualitative ainsi conçue. En effet, en partant des points de vue déjà énoncés plus haut, il ne peut y avoir de césure complète entre ces deux « recherches ». Prenons quelques exemples; les phénomènes émergents dans les systèmes d'éducation et de formation actuels: modes de professionnalisations, nouveaux contextes et outils d'enseignements - apprentissages, alternances éducatives, formations par l'expérience..., ne peuvent être lus et compris que dans l'interaction à établir entre un phénomène

vécu et à concevoir (rendu lisible et compréhensible par des sujets - acteurs), observé in situ de manière engagée, et des cadres de références théoriques et fondamentaux qu'il convient de forger tout en les faisant évoluer. On ne peut lire les problèmes émergents et par définition non connus, seulement avec les cadres théoriques voire épistémologiques « déjà-là ».

La seconde distinction concerne les approches disciplinaires distinctes et leurs méthodes spécifiques. Dans le domaine des sciences de l'éducation en particulier, l'approche mono disciplinaire devient difficile à tenir dès lors que nous travaillons par exemple sur des conditions d'émergences de l'innovation et de l'invention du « convenable » pour l'Homme et l'organisation de formation. Il convient d'admettre aujourd'hui que les grands secteurs de l'innovation scientifique et sociale se produisent et se comprennent à l'aune d'intersections de plusieurs espaces disciplinaires voire d'approches interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Les sciences de l'éducation et de la formation telles que nous les concevons, n'échappent pas à ces formes d'interactions et de coopérations qui ne concernent pas seulement des enjeux pour « la science » en elle-même, mais aussi des enjeux pour la constitution même et les regards portés sur la construction des « objets de sciences ».

Prenons un premier exemple, l'association des sciences de l'autonomie (du vivant et de ses apprentissages), des sciences de la conception (de l'action de concevoir), voire de l'organisation et des sciences et technologies de l'information, peut incontestablement ouvrir le champ à de nouveaux « systèmes d'apprentissages interactifs ». On peut percevoir dans ce cas tout l'intérêt de partir des phénomènes situés, de travailler des conceptions théoriques en reliance et à partir de plusieurs disciplines, voire davantage en modélisant les phénomènes conçus.

Second exemple; si nous abordons la constitution d'objets d'actions - recherches avec des référents disciplinaires différenciés (sociologie, sciences du langage, ..., de la complexité), dans des finalités, des espaces et des temporalités élargis, les regards portés sur l'objet se complexifient; l'objet de recherche constitué s'en trouve transformé, d'autant plus que les acteurs « sociaux » sont associés à ces processus de construction.

Ainsi, en s'ouvrant à des qualités différentes reliées: humaines, temporelles, organisationnelles, phénoménologiques, la recherche qualitative en sciences de l'éducation peut ainsi être conçue comme un espace intégré et intégrateur d'activités en reliance des Hommes et de leurs apprentissages, des organisations et de leurs concepteurs, des phénomènes et de leurs spécificités, qu'ils souhaitent comprendre et modéliser.

En conclusion : pour une recherche qualitative conçue, c'est-à-dire rendue convenable humainement

La recherche et ses méthodes vivent un moment d'interrogations et de transformations importantes. Cela n'est pas sans interroger son statut, ses niveaux d'intervention, ses champs, ses modalités, et les spécificités qui en résultent. La « thèse » seulement ébauchée dans ce texte consiste à soutenir l'idée majeure que la qualité tiendrait dans les reliances à actionner entre pragmatique, théorique et éthique. S'il est largement admis aujourd'hui que la recherche qualitative peut s'imposer comme une source puissante d'accompagnement des phénomènes sociaux, elle ne peut être développée hors contextes: Hommes, organisations, environnement. En jouant ce rôle, la recherche qualitative en sciences de l'éducation et de la formation peut rester fortement connectée aux processus et aux événements humains, aux faits (qui rappelons-le, avant d'être des « faits », doivent avoir été faits, c'est-à-dire produits par des Hommes). Ainsi, elle reste en prise avec les problématiques qui traversent les organisations socio - professionnelles et aux phénomènes qui les accompagnent. Autrement dit, en sciences humaines, les champs de savoirs ne peuvent être développés totalement hors contextes et hors sujets; ce qui, d'une part, appelle une méthodologie conçue, c'est-à-dire rendue convenable et adaptée aux enjeux et questions concernant les « qualités ». D'autre part, cela demande d'autant des recherches et des réflexions épistémologiques fondamentales. Aussi, on ne peut aussi facilement distinguer, comme on le prétend parfois, les recherches à finalités « sociales » et les recherches « fondamentales ».

On ne peut tenir ces quelques dimensions pour négligeables, même au nom d'une certaine forme de scientificité, qui consiste parfois à réduire des démarches de recherches à des niveaux d'artificialités et d'homogénéités exacerbés, à des rationalités seulement programmatiques ou calculantes, voire aussi à l'application de standards ou à des modèles « tout faits ». Autant de démarches tantôt trop simples ou trop compliquées, dont la portée ne peut être suffisamment légitimée socialement et humainement mais qui, pourtant, font parfois force de loi, académiquement, institutionnellement, scientifiquement. Dans les sciences humaines, les recherches qualitatives sont tenues d'assurer leurs légitimités scientifiques en tenant compte et en direction des singularités humaines et des phénomènes associés, de leurs contingences, de leurs temporalités multiples, organisationnelles, politiques et sociales, mais aussi en fonction des sujets - acteurs concernés, engagés parfois dans la recherche. Sans en être garant à tout coup, actionner et relier dans une même dynamique: la pragmatique (les faire), l'épistémique (les savoirs) et l'éthique (les valeurs

finalisées des faire et des savoirs actionnés), peut largement contribuer à une genèse des possibles par la construction – compréhension – modélisation du convenable. Autant de fondements et de repères plausibles pour établir, sans exclusivité et de manière ouverte, une légitimation scientifique des recherches qui concernent l'Homme et l'organisation. Chaque sujet, chaque objet, chaque expérience possède invariablement les propriétés de « l'actuel » et du « potentiel » (Lupasco, 1986), la qualité réside probablement autant dans le second que dans le premier.

Notes

¹ Ce texte est le produit de la communication orale effectuée dans le cadre du premier colloque international francophone sur les méthodes qualitatives à Montpellier - Béziers le 28 juin 2006.

² On peut voir à cet égard le dossier publié par le CNRS sous le titre : « *Construire une politique scientifique* » dans son projet d'établissement, (février 2002). <http://www.cnrs.fr/Stratégie/DocPDF/projetetab.pdf>

³ La modélisation systémique se propose de rendre compte des processus reliant : les comment, les pourquoi, où, avec qui, à quelles fins ? Il s'agit de produire des modèles finalisés et dynamiques de compréhension des processus qui valent en situations spécifiques et qui peuvent être retrouvés de manière similaire dans d'autres situations.

⁴ Pour modéliser les phénomènes complexes, nous tentons d'avancer après P. Valéry (1979), l'idée d'implexe. Dans un phénomène complexe, on peut repérer des processus ou des formes « vivantes », des unités de significations et de variables dynamiques qui rendent compte de processus majeurs concernant un phénomène.

⁵ La rationalité substantive est celle où on pense et on fait comme si les éléments compris ou donnés en amont étaient suffisants pour comprendre et générer les formes attendues.

⁶ Phénomènes aux dynamiques non linéaires. Deux critères majeurs caractérisent les processus émergents, point de vue dans lequel nous inscrivons la formation (au sens large de la production de formes). 1- Un niveau de complexification inattendu (un enrichissement, un ordre supérieur) ; la complexité émerge à l'occasion d'un événement ou d'une règle simple sans que cet accroissement, ce « saut qualitatif » puisse être totalement compris *versus* expliqué ; 2- La complexification émerge à partir d'unités élémentaires intégrées en propre dans des temporalités propres, par un (des) sujet(s) (ou une organisation) pour produire provisoirement une (des) forme(s), un ou des phénomènes singuliers.

⁷ Ne confondons pas dans un même objet la qualité prescrite donnée et la qualité conçue, construite, conduite. Les continuités entre les deux modèles ne sont en rien assurées, bien au contraire.

⁸ À titre d'exemple, l'engagement a été décrit comme le processus majeur d'actions partenariales à construire; ainsi le partenariat peut-il être mis en recherche en tant

qu'objet fini à décrire ou en tant qu'objet à concevoir dans ses dynamiques propres situées, temporalisées (Clénet, 2006).

⁹ On dira que c'est une conception opérationnelle et intellectuelle personnalisée, finalisée et interactive d'actions, de fonctions, d'organisations... construites par un SUJET, à propos d'un OBJET, dans le cadre d'un PROJET, donc d'un TRAJET personnel et/ou collectif, dans une situation où le(s) sujet(s) est (sont) engagé(s) activement, c'est-à-dire un environnement. A fins de..., (par exemple) :

- augmenter les possibles en matière d'actions personnelles, professionnelles,
- développer un niveau de conscience plus aigu, de soi, des objets, des savoirs, des organisations,
- augmenter les possibles en matière d'actions, de transformations, et d'interactions sujets - objets - environnement,
- évaluer, (rechercher et comprendre les valeurs...) des actions et des fonctions développées, questions de légitimités : pragmatiques, théoriques, éthiques ... ,

¹⁰ Au sens de la théorie du satisficing de H.-A. Simon, re-éd. 2004, sciences des systèmes, sciences de l'artificiel. Pour l'auteur, satisficing ne signifie pas « satisfaisant » au sens idéal, mais contient l'idée de « solution acceptable », comprise et qui convient à... , seule forme à rester viable dans la durée.

¹¹ Le fondement de notre approche consiste à poser la « qualité » comme un « construit » ; c'est une notion complexe où s'entremêlent ce qui « convient » à... parfois dans des sens variés, et qui rend compte de la valeur de quelque « chose » par une manière d'être et de faire « sensible », et pas forcément mesurable. Certes, on peut tenter d'objectiver la « qualité » et la formaliser ; mais il convient alors de distinguer la qualité décrite, formelle (qui devient prescrite parfois) et la qualité perçue, conçue et construite en comprenant que le rapport de la première à la seconde n'est pas nécessairement causaliste.

¹¹ On peut voir à cet égard le dossier publié par le CNRS sous le titre: « Construire une politique scientifique » dans son projet d'établissement, (de février 2002). <http://www.cnrs.fr/Stratégie/DocPDF/projetetab.pdf>

¹² Facere: sa racine indo-européenne contient la double idée « justement » et « à propos ».

¹³ Nous prenons en exemple ici les recherches conduites par des apprentis-chercheurs (parfois conformément au modèle enseigné) en M1, M2 de master recherche, et en thèse, le cas présenté plus haut relève de ces constats.

Références

- Boudon, P. (2005). Faire et faire faire. Dans J. Clénet, D. Poisson (Éds), Complexité de la formation et formation à la complexité, (pp. 101-107). Paris: l'Harmattan.
- Clénet, J. (2004). L'ingénierie en formation(s), appliquer et/ou concevoir? *Revue Education Permanente, où en est l'ingénierie de formation?* 157, 63-76.

- Clénet, J., & Poisson, D. (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris: l'Harmattan.
- Clénet, J., & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance, modélisation d'une expérience régionale. *Revue Education Permanente*, 163, 43-58.
- Comprendre les conceptions et accompagner les instances socio-professionnelles*, (2007). Lille: C2RP, Préfecture et Région Nord Pas-de-Calais.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Les formations-accompagnements, pour développer la qualité de l'alternance*, (2005). Lille: C2RP, Préfecture et Région Nord Pas-de-Calais.
- Lupasco, S. (1986). *L'homme et ses trois éthiques*. Paris: Rocher.
- Morin, E. (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Morin, E. (1999). *Le défi du XXIe siècle, relier les connaissances*. Paris: Seuil.
- Valéry, P. (1979). Cahiers. Paris: Gallimard, collection Pléiade.
- Varela, F. (2004). *Quel savoir pour l'éthique?* Paris, la Découverte.
- Simon, H.A. (2004). *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Paris: Folio, essais.

Jean Clénet fait des recherches qui sont conduites dans le cadre du programme: « Conception des systèmes de formation et de l'alternance éducative » du laboratoire Trigone. Ce programme fédère une équipe interdisciplinaire (éducation, sociologie, information-communication, langage...) et interuniversitaire (Lille 1, Lille 3, Nantes) de 12 Enseignants-chercheurs et 15 docteurs et doctorants. Il est orienté vers la production de référents théoriques multi et trans disciplinaires (théorisations, modélisations), utiles à la conception des systèmes de formation et de l'alternance éducative en particulier et aux processus de professionnalisation. Méthodologiquement, nous le situons dans une approche qualitative compréhensive, complexe, pour comprendre, décrire et modéliser :

- des expériences personnelles, professionnelles et sociales (processus de professionnalisation...) dans le champ de la formation des adultes notamment.
- des conceptions d'organisations de formations aux micro-méso-macro niveaux de l'organisation (ingénieries de la formation et de l'alternance éducative).
- Des formes d'interventions auprès des instances politiques et éducatives : formations - accompagnements des institutions professionnelles et politiques.

Ces travaux s'inscrivent dans le cadre des « épistémologies » fondamentales : sciences de l'autonomie, de l'artificiel et de la conception, et l'éthique de la formation ; approches complexes de phénomènes éducatifs en émergence.