

Modèles et modélisations en recherches qualitatives, quelles conceptions?

Quelle(s) scientificité(s)?

Jean Clénet, Professeur des Universités

Université de Lille

Résumé

Les recherches qualitatives concernent, entre autres, la compréhension du vivant et des organisations. En cela, elles interrogent la question des épistémologies mobilisées par les chercheurs. Celles-ci sont généralement tendues entre les modèles ontologiques, disjonctifs, inscrits dans les sciences d'analyses¹, et les modélisations de type constructiviste² ancrées dans les sciences de la complexité³. Dans leurs versions radicales, les premiers considérés comme finis, sont fondés sur la preuve et le principe d'efficacité; les secondes, à concevoir comme « sujet-projet-objet », sont fondées sur la plausibilité et le principe de pertinence (le convenable). Dans l'entre-deux de ces conceptions réside un des enjeux fondamentaux de la recherche qualitative que de rester inventive par des approches différenciées et rendues complémentaires. Il s'agit d'en expliciter la consistance épistémologique et d'en conforter des formes « ouvertes » de scientificité.

Mots clés

QUALITÉS CONÇUES, MODÉLISATION, COMPLEXITÉ, SCIENTIFICITÉ

Introduction

Connaître et reconnaître l'ordre du singulier

Situées résolument sur le plan de la complexité humaine, les recherches qualitatives sont largement fondées sur des engagements de chercheurs avec et aux côtés d'acteurs sociaux dans des situations en « vraie grandeur ». D'aucuns pourtant (Cf. la note de présentation de ce colloque) soulignent des risques de dérives. Le premier serait de considérer les terrains de recherches comme des

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 6 – pp. 24-43.

Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : DISCOURS THÉORIQUES ET ÉLÉMENTS CONTEXTUELS :

OÙ ET COMMENT METTRE EN SCÈNE L'INTÉGRATION

ISSN 1715-8702 - [http //www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html)

© 2008 Association pour la recherche qualitative

univers « idiosyncrasiques » où tout est et reste enchevêtré : actions, discours, résultats. Là où le particulier pris en soi serait confondu avec le singulier voire avec l'universel (Cf. aussi note 4). Un autre à l'inverse, serait de glisser vers des conceptions et des théorisations détachées des terrains qui conduisent soit à des « surinterprétations » lointaines et « durcies » de l'objet, devenues inaccessibles à ceux-là mêmes qui ont contribué à leur production.

Dès lors, notre question principale devient la suivante : est-il possible de penser une conception « dialogique » de la Recherche Qualitative (RQ) avec comme référent central le singulier⁴ et comment travailler à « bien penser » pour en concevoir - construire - conduire un contexte de scientificité? Notre propos va consister à relier provisoirement trois mots clés : qualité (humaine), complexité et scientificité⁵ et à tenter d'en faire avancer la consistance épistémologique.

Qualité humaine d'abord, car si la RQ souhaite trouver une place légitimée, reconnue à la fois humainement et scientifiquement pour la compréhension des apprentissages humains, des phénomènes éducatifs et des organisations en émergence, il convient de ne pas perdre de vue que la qualité est finalisée -ou pourrait l'être- par et pour l'Homme. Ce qui convient à l'Homme se fonde principalement sur les principes de pertinence, de reliance mais aussi de vicariance qui suggère des voies multiples pour la recherche.

Complexité ensuite, car si l'on pense le « vivant », il convient d'en connaître les « qualités ». Il est quasi imprévisible, imprédictible et aléatoire. Il est de l'ordre du singulier. Ses productions procèdent d'émergences successives mues par des dynamiques non linéaires et pas seulement en réponse à des cadrages ou à des injonctions.

Cela peut être mis directement en rapport avec la scientificité étayée traditionnellement par la « qualité » des méthodologies de recherches parfois pensées par avance, souvent linéaires, qui procèdent de l'ordre causaliste. Plus ou moins préformées, en se durcissant parfois au nom d'une certaine scientificité à conforter, le risque devient qu'elles s'imposent à l'objet.

Aussi, et parmi d'autres possibles, une voie reste largement à explorer, celle qui consiste à concevoir la recherche en abordant le complexe « Homme – situation » à partir des potentialités humaines comprises dans un réel vécu et conçu. Cela nous incite d'une part à comprendre comment s'actualisent ces potentiels humains générateurs de processus, les « *implexes* »⁶. La recherche qualitative peut contribuer à les rendre intelligibles en compréhension, et intelligents en action, en vue de concevoir des modes d'actions - interventions - recherches suffisamment souples et ouverts, autorisant l'invention du « convenable » (Simon, 2004). Emprunter cette voie consiste du même coup à

en conforter la scientificité par des conceptions pragmatiques, épistémologiques et éthiques à conforter.

Une conception pragmatique de la RQ en trois dimensions

Nous concevons l'approche qualitative en trois grandes dimensions :

- l'action de rechercher, engagée, située;
- les questions, les méthodes et les théories déjà-là et leurs usages;
- les modélisations à concevoir.

Ces trois dimensions hiérarchisables dans des niveaux et des temps différents réactualisent le système d'actions du sujet chercheur. Prises chacune dans leur spécificité pour les penser et mises en reliances pour agir la recherche, elles permettent d'éviter un premier risque de dérive d'une conception seulement programmatique et/ou instrumentalisée de la RQ.

La conception de l'action de rechercher

Elle est engagée, située, finalisée, souvent distribuée et temporalisée. Pour le chercheur, cette action enchevêtre deux processus : pour faire « justement et à propos » (facere), et à la fois pour se « hisser au balcon » du faire pour mettre en recherche. L'action de rechercher est ainsi dédoublée; pour agir avec et en situation, tout en prenant soin, au balcon, de concevoir un « contexte scientifique » pour comprendre et agir les phénomènes.

La conception, construction d'un « contexte scientifique »

Il s'agit de concevoir des opérations finalisées par et pour la recherche mais il est plusieurs manières de les concevoir en fonction des systèmes de références des chercheurs. Prenons en exemple ceux que nous considérons être des modèles archétypaux opposés. On peut formuler des hypothèses et/ou des questions de recherches du dehors, *versus* exercer le topico - critique (l'ingenium) à partir de ce qui est de l'action, du dedans. On peut appliquer des modèles de recherches et des méthodes déjà-là, *versus* concevoir et actionner des méthodes chemin faisant de façon délibérative et à fins de ... Entre ces deux postures extrêmes, de nombreuses possibilités existent, mais on sait que la première version ordonnée et quantifiée de la recherche tend à l'emporter au nom des « canons » de la scientificité.

La conception – modélisation

Il s'agit de la production - invention de modèles de recherches et de leurs processus – produits éprouvés dans une forme relativement aboutie. Dans une version traditionnelle ou seulement analytique de la modélisation, on peut décrire l'objet et le catégoriser. Dans une version constructiviste, on peut aussi le comprendre et le modéliser projectivement, c'est-à-dire construire des

savoirs rendus « convenables » car situés, contingents, et toujours inachevés. Sans vouloir opposer ce que nous considérons être les deux faces d'une même pièce, ou deux manières de voir les choses qui apportent chacune leur lot d'éclairages spécifiques, nous considérons toutefois qu'il est fort discutable de réserver, comme c'est parfois le cas, les critères de validité scientifique à la première version.

Ces trois dimensions enchevêtrées de la conception rapidement posées peuvent intéresser le chercheur qualitatif pour peu qu'il adopte des approches inventives tout en expliquant chemin faisant comment il rend son approche convenable, scientifiquement. Le travail du chercheur consiste alors à aiguiser son propre niveau de conscience quant à sa démarche et aux hiérarchies enchevêtrées qu'elle contient pour en éviter l'écrasement tendant parfois à réduire l'objet au produit d'un trop simple niveau méthodique. Pour le chercheur, il s'agit alors d'en conforter les épistémologies internes, en distinguant les trois niveaux hiérarchiques énoncés plus haut (action, opération, modélisation) et de les élargir à des épistémologies dérivées internes et externes⁷ (Piaget, 1967).

Des référents en tensions : sciences d'analyse et de la conception

Les trois axiomes présentés rapidement ci-dessus sont considérés pour le chercheur comme des générateurs de processus susceptibles de fonder et d'organiser pragmatiquement une approche qualitative conçue complexe. Nous avons vu que ces générateurs de processus peuvent être reliés dans des hiérarchies actives et enchevêtrées de la recherche : actions, opérations, modélisations. Chacune de ces hiérarchies contient en elle-même des dédoublements possibles, largement liées aux postures pragmatiques et épistémologiques des concepteurs de la recherche. Si ces conceptions sont activées, elles contiennent en elles de possibles alternatives pour la recherche qualitative (des potentiels actualisables); alternatives à inventer et tendues en disant vite, entre des épistémologies déterministes et constructivistes. Sans forcément les opposer, elles induisent une multiplicité de regards et de postures pour le chercheur.

Les méthodes programmatiques, disjonctives : sciences d'analyse?

Sans vouloir entrer dans les détails, nous dirons que leur mise en oeuvre est souvent objectivée par une recherche de « l'efficacité »⁸ et du but à atteindre imaginé *a priori*. Elles relèvent d'un ensemble de démarches méthodologiques programmées qui sont appliquées pour atteindre l'objectif fixé⁹. Ces principes nous rapprochent d'une ingénierie de la recherche programmatique dont les recherches de causalité constituent l'essence.

Dans cette description certes trop rapide, il est assez aisé de retrouver les fondements d'un raisonnement de la recherche fondé sur trois piliers fondateurs de la pensée analytique traditionnelle. D'abord, le principe d'ordre donné comme un *a priori* qui prétend rendre compte d'une conception déterministe du monde; pour expliciter : A (l'objectif) est donné avant B (la méthode) qui détermine C (le résultat). Tout y serait clair, net et précis, selon l'expression consacrée. Ensuite, vient le principe de séparabilité (du sujet et de l'objet par exemple), qui voudrait assurer et consacrer la distance et la neutralité du chercheur. On pourrait illustrer autrement ce deuxième principe par la décomposition de l'objet en autant d'éléments qu'il se peut, pris séparément. Le troisième principe consiste à activer le principe de la raison suffisante, ou bien de la « preuve », ou dit encore autrement, de pouvoir : « *démontrer des résultats probants de nature causale* » (INRP, 2006). Sans contester l'utilité de tels regards, il est aisé d'en montrer quelques limites dès lors que l'action y est concernée.

On sait par exemple qu'il ne suffit pas d'enseigner l'ordre des savoirs pour qu'autrui apprenne (principe d'ordre et de causalité linéaire). Ou d'appliquer le programme pour développer la compétence humaine en action... (principe de séparabilité entre sujet - objet). Ou encore d'informer ou d'auditer pour que l'organisation change (principe de reproductibilité). Il convient alors d'élargir et de repenser ces approches à d'autres manières de faire et de penser en reliance.

Sciences de la conception, sciences de l'action de concevoir

Les pratiques de la RQ revendiquées sont le plus souvent comprises dans un éventail simplifié tendu entre des démarches déductives et inductives (ou inversement) selon les grands standards théoriques énoncés plus haut. Mais cette conception binaire se complexifie amplement si l'on considère les processus humains que sont par exemple l'abduction, la transduction ou la rétroduction¹⁰. Ces processus complexes sont pourtant nécessairement et contingentement toujours présents mais pas toujours conscientisés, ni considérés, dans l'action de rechercher. En effet, si en tant que chercheur et à un moment donné et imprévisible de la recherche, je devine une piste prometteuse, je développe l'abduction. Ou bien encore, si je mobilise une théorie déjà-là ou si j'applique une méthode éprouvée qui peut éclairer un aspect particulier de la recherche, je développe la déduction. On pourrait multiplier les exemples et les processus itératifs et discursifs mobilisés. Ce que nous voulons simplement montrer ici, c'est que dans l'action de rechercher en sciences humaines notamment, les choses ne sont pas aussi limpides qu'elles semblent apparaître ou sont présentées; cela d'une part, dans la méthode

mobilisée et, d'autre part, dans le modèle produit. Dans les coulisses de la recherche, il est des processus complexes dont on fait fi et dont on parle trop peu. Que l'on se réclame de tel ou tel paradigme, le processus lié au « faire » est toujours plus complexe qu'il n'y paraît dans le résultat tel qu'il est « dit ». Rappelons simplement qu'avant d'être « fait », le fait doit avoir « été fait ». Le futur antérieur prend ici toute sa dimension pour rendre compte d'une dynamique incarnée, actionnée, temporalisée.

L'action humaine et celle de la recherche qualitative en particulier, ne peut exclure les dynamiques propres aux Hommes, aux situations, aux temporalités, aux événements. Le principe de pertinence (comprendre le sens du singulier et de ce qui convient localement) tendrait alors à se substituer au principe d'efficacité (imposer des principes universels pour atteindre les objectifs fixés). Travailler à en rendre compte de manière consistante et légitimée devient un enjeu majeur pour une approche élargie de la scientificité qui n'occulte pas la complexité des processus.

Des référents déjà admis et/ou en question pour la « scientificité »

En partant des options prises pour expliquer des épistémologies de la recherche qualitative, il reste à aborder la question de la validation scientifique de la RQ et des ses méthodes. En effet, la validation institutionnelle de pratiques originales de la recherche, même argumentées méthodologiquement et scientifiquement ne va pas de soi. En sciences humaines, et en France en particulier, la question de la scientificité bat son plein. Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation? Tel est par exemple le titre d'une lettre d'information diffusée récemment par l'INRP¹¹. Quels en sont les critères? Comment rendre les recherches en éducation plus scientifiques et plus utiles à la société? Quelles démarches et quelles méthodes privilégier? Vaste programme !

En lisant cette lettre (avec nos lunettes, certes !), tout se passerait comme si les sciences humaines étaient incapables de produire par elles-mêmes leurs propres référents scientifiques. Tantôt, elles sont tentées d'importer des modèles hypothético-déductifs des sciences de la nature (sciences dites dures) qui pourtant sont tentées de les abandonner¹² ou de les faire évoluer, tantôt, elles vont chercher ailleurs ces méthodes. Le cas de l'EBE¹³ est à ce titre assez probant. Ses promoteurs y assignent trois objectifs :

- baser les politiques et les pratiques éducatives sur les résultats de la recherche scientifique (preuves),
- améliorer la qualité de la recherche, ce qui signifie explicitement l'exigence « de fournir des résultats de nature causale » (telle intervention doit produire tel effet... et être transférable?),

- privilégier les méthodologies répondant à ces objectifs, c'est-à-dire les méthodes expérimentales comme en médecine par exemple.

Il apparaît assez clairement que le précepte d'efficacité est activé et sous-tendu dans ces politiques fondées sur une certaine utilité sociale de la recherche. Rien de plus légitime *a priori*, si on ne s'interroge pas sur une éthique de « l'efficacité » et de « l'utilité sociale ». La question est de savoir par exemple, s'il s'agit de standardiser les méthodes à des fins politiques ou de rendre pertinent localement pour « le bas » à des fins humaines, les reliances qualitatives à opérer entre les deux n'allant pas de soi. D'autre part, s'il s'agit de répondre strictement à la « demande sociale » au sens institutionnel de la commande, ou bien en fonction des contingences et des nécessités humaines d'une autonomie toujours relative en insistant sur ce qui convient à l'Homme et à l'organisation de manière auto - co - éco - référencée?

Notons que les approches qualitatives y sont aussi fortement questionnées si ce n'est mises au ban, au point d'en dire qu'elles ne seraient utilisées que pour masquer des insuffisances eu égard à leur méthode. Il importe de dépasser ces positions réductrices et excluantes et dès lors, plusieurs niveaux critiques s'imposent. Le premier réside dans la compréhension des paradigmes convoqués ou sous-jacents à ces prises de position (les épistémologies dérivées). Pour nous, l'EBE s'inscrit explicitement et résolument dans un positivisme que nous estimons trop radical, monofinalisé, faisant déni de la complexité. Il ne convient pas à la qualité humaine en avançant deux arguments. D'abord, cette science « positiviste » s'exprime quand elle prétend guider l'acte éducatif (ou la recherche) seulement par le haut et par injonctions. En cela, elle posséderait le « bien » avec des dérives possibles vers une doctrine, elle-même non scientifique. De fait, elle se discrédite. Ensuite, vouloir standardiser et transférer des modèles de recherches d'une discipline à une autre, va à l'encontre des cultures, des Hommes et des singularités au sens admis plus avant. En effet, il n'est pas à notre connaissance de liens de déductibilité et de causalité qualitative entre le savoir de ce qui est, et la connaissance de ce qu'il conviendrait de faire.

Mais au-delà des ces observations critiques, nos pratiques réfléchies de la RQ nous amènent à formuler trois grands axiomes qui pourraient fonder une approche qualitative pour comprendre : ce qui peut se faire, se dire et se comprendre (pragmatique); ce qui est modélisable, enseignable et actionnable (épistémique) et ce qui vaut humainement (éthique)¹⁴.

1. Que se passe-t-il en situation : comprendre, observer, dire et agir ...; ou qualifier une approche pragmatique dont la validité scientifique pourrait être confortée par l'explicitation des démarches.

2. Compte-tenu de cette approche, comment se construit la pertinence de la recherche? Qu'est-ce qui vaut pour les acteurs, pour l'organisation, pour les usagers de cette organisation? Comment le modéliser? Ou qualifier une approche qui débouche sur des apports épistémiques et des décadres épistémologiques susceptibles de relativiser la portée de ses résultats et de les étendre plus largement (ou passer du particulier au singulier et à l'universel et pas l'inverse seulement). Ces démarches ne peuvent être seulement « expérimentales », elles relèvent d'abord de l'action en vraie grandeur réfléchie, modélisée.
3. Comment peut-on agir et aider à agir la situation globale pour la rendre pertinente et convenables localement? Ou comment conforter une approche éthique de la RQ?

Penser une conception dia (tria) logique de la RQ

Nous allons tenter désormais d'esquisser les formes provisoires d'un « cadre » actionnable. Ou comment actionner ces grands principes pour concevoir, construire, conduire des recherches engagées, situées, temporalisées, finalisées, et qui tentent de mettre en dialogues¹⁵ : actions, opérations, modélisations par émergences successives¹⁶. Si cette option pour la recherche peut sembler proche des pratiques de recherches qualitatives observées, il restera toutefois une question en suspens, celle de la validation scientifique des approches qualitatives en interne et en externe.

À ce stade, il nous importe de rappeler la question qui nous concerne : est-il possible de penser une conception « dialogique » de la RQ reconnaissable scientifiquement, nous aidant à éviter des dérives possibles entre des univers « idiosyncrasiques » ou des « sur interprétations » plus ou moins convenablement outillées méthodologiquement et épistémologiquement; ou bien, dit autrement, comment concevoir - construire - conduire scientifiquement un contexte scientifique pour la RQ? Au sens plus large, notre problème est de chercher à comprendre ce qui fait la « qualité » des actions Humaines (actions), les méthodes mobilisées et agies pour les appréhender (opérations), et les formes des savoirs produits (modélisations) et cela à l'aune des référents possibles et en usages de la scientificité. Actions, opérations, modélisations seront désormais nos trois mots clés.

Nécessité et contingence de l'action

Nous avons déjà largement adopté l'idée que la RQ peut être intégrée à des contextes qui privilégient l'action au sens large, voire l'innovation, là où se vivent de manière originale des expériences qui sortent parfois des sentiers battus. La fonction recherche peut s'y intégrer « chemin faisant », avec, pour et

sur des objets concernant le « vivant », c'est-à-dire l'Homme et l'organisation, largement imprévisibles et aléatoires. Cela interroge en premier lieu l'action de rechercher qui concerne l'enchevêtrement de deux « faire » énoncés plus haut : l'action qui concerne le phénomène agi en vraie grandeur et l'action de rechercher qui ne mobilise pas *a priori* les méthodes. On peut parler dans ce cas d'action de rechercher conçue « chemin faisant », ce qui ne dispense pas d'en montrer la forme.

Pour tenter d'illustrer notre propos, nous allons prendre en exemple une problématique qui concerne une question particulière liée à l'un de nos chantiers actuel de recherche : l'action de diriger l'organisation de formation et sa transmission. Comme toute action, elle ne peut échapper et faire abstraction des contextes et des multiples sens personnels et contextuels dans lesquels elle s'inscrit. De même, l'action de diriger est une fonction complexe enracinée dans un sujet - objet - projet, dans des contextes et des temporalités multiples. Cela en relative opposition avec des approches de recherches plus standards tendant à produire des modèles experts ou réduits de la décision; modèles qui tendent parfois à vouloir identifier des opérations pour diriger ou bien encore à en produire des algorithmes décisionnels. De nos propres recherches et expériences, on a appris que le modèle général de l'application (seulement déductif par exemple) est peu pertinent (Clénet, 2005), d'autant qu'il l'est sans discernement, (peu étayé épistémologiquement) et sans retenue (principe éthique). Ces recherches montrent que ces modèles (théories, méthodes), même pertinentes d'un point de vue descriptif et analytique de l'action qui les précède, ne suffisent en aucun cas à garantir l'effectivité et la pertinence d'une action ou d'une fonction telle que la direction.

Statuts et formes de l'opération

Il convient de nous arrêter un instant sur une distinction qui nous semble fondamentale. Avec P. Boudon, (2005, pp.101, 107), nous faisons la distinction majeure entre l'action située et finalisée qui fonde, accompagne et génère les processus temporellement inscrits en contextes. À l'inverse, l'opération nomme, dessine, parfois hors contexte sans forcément prendre en compte le dessein. Son but est de programmer la forme et le sens des actions parfois indépendamment du sujet dirigeant pour continuer sur l'exemple précédent. Sans opposer radicalement ces deux faces reliées de la même fonction, nous dirons que l'opération est souvent nécessaire à la condition expresse que sa mise en oeuvre respecte les contingences personnelles (actionnée avec une conscience éthique) et organisationnelles (régulée avec une conscience aiguisée des effets, des portées et limites pragmatiques et éthiques). À notre sens, la qualité dépend à la fois de la qualité formelle de l'opération et de ce qu'elle

engendre en tant qu'artefact¹⁷ et peut être davantage encore des usages qui en sont fait. Ce dernier point à propos de l'usage est capital. Dans certains contextes, la forme de l'artefact est susceptible de générer des effets singuliers *versus* standards, cela dépend de son niveau de complication *versus* complexification¹⁸.

Dès lors, il convient de s'interroger triplement sur la pragmatique, l'épistémique et l'éthique de ce qui « vaut pour diriger », mais aussi dans un ordre supérieur sur ce qui vaut pour l'action de rechercher. Questions.

1. Convient-il de vouloir commander l'action de l'extérieur, ou d'emprunter le modèle tout fait, pensé par d'autres, avant et ailleurs? C'est-à-dire d'emprunter et d'appliquer des opérations? Comme le serait la méthode de recherche préformée (Cf. l'EBE).
2. Convient-il plutôt de réfléchir l'action conçue et construite? C'est-à-dire d'aider à concevoir l'action de diriger située et en propre, dans une interaction sujet - organisation - contexte? Puis de la modéliser. Dans cette version, le travail du chercheur consiste davantage à comprendre et modéliser plus qu'à appliquer une méthode. Ses référents épistémiques, épistémologiques et éthiques doivent être alors explicités et confortés.

Dès lors, concevoir une recherche qualitative située, à propos de la fonction direction (ou d'une autre) peut s'attacher à comprendre les processus liés :

- au contexte de l'action (sujet - organisation - environnement),
- à l'action « expérimentée » et finalisée de diriger (invention de l'artefact entre les sujet - objet - projet - contextes et temporalités...)
- à la production - invention par le sujet dirigeant de sa propre action de diriger (modélisation dynamique de l'objet conçu).

Et pas seulement, même si ça peut être utile ponctuellement, par des recueils de données « représentées », hors des actions, des contextes et des temps.

La modélisation, formaliser le sens des possibles

Nous redisons qu'elle est entendue comme un processus dynamique de réflexion et de formalisation des connaissances à partir des actions conscientisées, réfléchies et intégrées. Sa fin est de produire des savoirs, des modèles, des conceptions. Du point de vue des actions humaines et des apprentissages, la modélisation, en tant que processus réflexif et projectif situé, est susceptible de générer pour le sujet - acteur un potentiel de « compétences » et d'actualiser quelques « performances ». Par exemple, nos expériences de co-

élucidation réciproque entre deux acteurs (chercheur-directeur) nous confortent dans cette approche. Nous tenterons plus loin d'explicitier cette prise de position pragmatique et théorique tout en essayant de montrer l'articulation faite entre modélisation et modèle. Plus précisément, la modélisation procède de l'actualisation formalisée du singulier compris à partir du particulier; il s'agit d'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 en contextes et à fins de (par exemple):

- augmenter les possibles en matière d'actions de recherche, de...
- développer un niveau de conscience accru des sujets – acteurs : de soi, des objets, des savoirs, des organisations,
- augmenter les possibles en matière d'actions, de transformations, et d'interactions sujets - objets - contextes,
- évaluer, (rechercher et comprendre les valeurs...) des actions et des fonctions développées,
- travailler les questions de légitimation : pragmatiques, théoriques,
- développer une éthique de l'intervention utile à l'action humaine.

À un autre niveau et pour l'enseignant - chercheur, il s'agit de produire par la modélisation des formes de savoirs enseignables c'est-à-dire reconnaissables et possiblement mobilisables, actionnables.

Modéliser, c'est à la fois concevoir en action et dans sa « tête » pour rendre un phénomène complexe intelligible. C'est rendre compte des processus et des processeurs qui mobilisent, maintiennent et relient: sujet, objet, projet, actions, transformations et la qualité des formes produites. Ainsi, la valeur de la connaissance ne peut être tenue pour indépendante du sujet connaissant, lui-même tenu pour responsable de sa pensée; l'expérience, la conscience de cette expérience restent première dans la constitution de la connaissance et dans les processus de modélisation. La connaissance n'est pas seulement « savoirs » sur des faits, des choses ou des idées, elle est connaissance incarnée, sensible, relevant d'actions et d'opérations cognitives singulières, contextuellement situées (Varela, 1989).

Un exemple en « simplifié » : la modélisation de l'action de diriger

En adoptant la posture épistémologique selon laquelle le génie de la connaissance en action (l'ingenium, de Vico, 1710/1987) procède d'un enracinement des connaissances (co-naître), on peut comprendre « l'action de diriger » à partir des propriétés potentielles de l'action humaine. Ces propriétés

peuvent être lues et comprises de trois manières au moins. Elles procèdent toujours d'une situation en vraie grandeur; de l'engagement d'un sujet – acteur; et se font avec autrui, en coopération.

L'action de diriger mise en recherche

Si ces trois préceptes non exhaustifs et non finis ont un sens, cela nous conduit à suggérer un cadre pour penser un contexte « scientifique »¹⁹ et légitimé pour l'action de rechercher.

D'abord ce cadre relève d'une situation. C'est-à-dire qu'il appartient à des environnements spécifiques qu'il convient de comprendre : culturels, politiques, organisationnels, stratégiques, temporels, humains. Au regard des sciences du vivant et de la complexité associée, on dira d'emblée que cela signifie toujours la prise en compte d'un principe de non – reproductibilité. En cela l'action de diriger (pas plus que les modèles d'actions) ne peut être transposée, transférée, car elle est toujours singulière et contingente. Elle ne peut être comprise, ni rendue enseignable hors sujet - situation - contexte, et encore moins modélisée sous des formes standards.

Ensuite, la production - invention de ce cadre relève d'engagements personnels différenciés tant du point de vue du chercheur que du directeur; engagements propres, autoréférés par des croyances, des expériences, des représentations et/ou des conceptions, des savoirs déjà-là. En cela, ils ne sont pas modélisables au sens traditionnel d'une seule description même théorisée. Les théories et les savoirs existant ne suffisent pas à en rendre compte, et encore moins à en redonner ou à en orienter des sens vécus : expérientiels, sensibles, agis. Peut-on et comment modéliser une émotion? Ou bien le déchirement d'un directeur qui doit prendre une décision majeure tendue entre des options différentes et parfois contraire à son éthique? Les modélisations analytiques ne peuvent rendre compte des reliances à établir entre « connaissances, situations, risques, et décisions ».

Enfin, l'action y est toujours « distribuée » dans des groupes humains plus ou moins organisés, coopératifs, engagés; dans des rapports aux pouvoirs aux sens personnels mais pas seulement, car inscrits dans des cultures institutionnelles toujours marquées des manières d'être et de faire propres aux acteurs et aux organisations. Ainsi, elles demandent à être pensées et agies interactivement dans des systèmes de « pensées élargies » et des autoréférences de second ordre. Cela suggère un travail épistémologique.

Autrement dit, nous avançons l'idée que la posture de pilote d'organisation peut être lue et comprise en partie à l'aune des fonctions reliant le pilote à trois dimensions : contextuelles, en rapport avec la culture institutionnelle et son environnement spatio-temporel au sens large;

personnelles, en rapport avec ses propres origines, croyances, valeurs, savoirs; organisationnelles, c'est-à-dire humaines et groupales, en rapport avec autrui, les modes de directions, d'organisation, et les rapports aux pouvoirs. Il convient de ne pas oublier un ingrédient majeur, celui des temps, (durées) et des temporalités (les rapports institutionnels et personnels aux durées), sur lequel nous reviendrons un peu plus spécifiquement.

Voilà, dit très rapidement, quelques éléments pour un balisage ouvert d'un cadre de recherche et de la posture de chercheur adoptée.

Des « opérations » pour rechercher « dans » l'action de diriger

La recherche qualitative souhaite trouver une place légitimée par la compréhension des apprentissages humains, des organisations, des phénomènes en émergence et des interactions. Pour cela, une première voie consiste à approfondir et à renforcer l'instrumentation méthodologique ou technique, c'est-à-dire le opérations. On peut aussi quasiment à l'inverse, développer des conceptions épistémologiques fondamentales, susceptibles de garantir une certaine légitimité actionnée de la recherche. En effet, l'élargissement des conceptions épistémologiques et éthique du chercheur (et aussi des directeurs) reste le garant pour éviter un enfermement procédural et/ou théorique mono référencé, ce qu'on peut reprocher aussi parfois aux approches qualitatives. L'exemple qui va suivre veut montrer qu'en recherche, on peut concevoir et comprendre un phénomène humain (l'action de diriger en l'occurrence) comme un objet décrit de l'extérieur expurgé de toute « émotion » ou de toute « valeur », parfois au nom d'une forme de scientificité revendiquée. Ce n'est pas notre option. Nous y travaillons à l'inverse à partir des potentialités humaines d'un « réel vécu et conçu ». Cela nous incite largement à comprendre comment s'actualisent²⁰ des potentiels générateurs de processus en émergence, c'est-à-dire les « *implexes* »²¹, ces potentiels humains particuliers actualisables singulièrement. La recherche qualitative peut contribuer à les rendre intelligibles (en compréhension) et intelligents (en action), en vue de concevoir des modèles d'actions rendus « convenables » (Simon, 2004). On modélise un objet de recherche conçu en trois dimensions de second ordre :

1. la compréhension des « potentiels » humains actualisable(sés);
2. l'action humaine actualisée, réalisée;
3. La modélisation actions réalisées (des processus de potentialisation et d'actualisations rendus intelligibles).

Dans ces perspectives, la posture du chercheur et la stratégie développée peut s'articuler en trois opérations; comprendre les premiers; accompagner les

seconds; aider à produire le modèle (le tiers construit) qui convient pour comprendre et rendre compte de l'ensemble.

Une modélisation (partielle et simplifiée) de l'action de diriger

À un premier niveau macroscopique nous montrerons à titre d'exemple seulement un premier modèle de compréhension de deux grandes formes de conceptions de l'action de diriger : le modèle standard et celui de l'invention et une autre relevant des situations complexes, où l'invention du vivant est à prendre en compte. Nous proposons une représentation simplifiée de ces « deux modèles théorisés de conceptions » (J. Clénet, 2003) (voir Tableau 1, p. 38).

Si nous allons un peu plus loin dans l'explicitation de ce modèle dans la version ouverte, diriger consisterait à activer des potentiels humains :

- susciter et accompagner des processus instituants (initiatives, projets...) peu nombreux, mais choisis stratégiquement.
- penser en coopération des « points fixes » inducteurs de processeurs qualitatifs majeurs, aux macro-méso-micro niveaux de l'organisation (exemples déclinés ci-dessous).
- susciter des regards situés, réflexifs et projectifs; à travailler dans le sens de systèmes de « pensées élargies ».

Quelques exemples seulement. À partir de ces implexes, il devient possible d'activer des clés d'entrée majeures au trois niveaux afférents au pilotage de l'organisation (micro-méso-macro).

Au micro - niveau : celui des acteurs usagers et associés.

L'écoute; apprendre des apprenants et des acteurs pour faire émerger le sens des directions : vers où? Pour - quoi? Comment? Avec qui? Quelles temporalités? A quelles fins? Pour quelles significations? Quels gains?

Nos recherches montrent que, quoi qu'on en dise, l'implexe « écoute » n'est pas toujours pris en compte par le dirigeant. Pourtant, il est incontestable que le vrai pouvoir de l'organisation s'y fonde, c'est-à-dire le « savoir-vouloir-pouvoir-faire » légitimé par et pour les usages finaux. C'est principalement à ce niveau que l'on peut susciter les reliances entre les savoirs, les vouloirs, les pouvoirs, et les fins attendues; conditions premières des processus d'apprentissages – adaptations et de requalification de l'organisation.

Tableau 1
Modèles théorisés de conceptions

Indices sur des « <i>implexes</i> »	Modèle standard (fermé)	Modèle inventif (ouvert)
<i>Du mode de pilotage</i>	Décision centralisée, descendante. Modes souvent injonctifs.	Créer les conditions d'émergence.
<i>De la stratégie</i>	Prise en compte des variables d'entrée, prédéfinies. Refus de l'aléa et de l'événement perturbant.	Compréhension des fins, logiques d'échanges et de coopération. Acceptation des incertitudes.
<i>De la complication / complexification</i>	Le rapport processeurs / processus est élevé : encombrement du système. Complications.	Le rapport processus / processeurs est élevé : système souple, ferme et productif. Complexifications.
<i>Du rapport aux temps</i>	Temporalités uniformes. Fusion des temps personnels et institutionnels. Primat donné aux temps courts.	Temporalités différenciées. Temps psychologiques et des pendules ... Respects des temporalités.
<i>Des rapports formes et effets</i>	Homomorphie attendue entre les injonctions et leurs effets.	Divergences mieux reconnues, auto - co - ré - organisation rendue possible.

Au méso niveau : l'organisation de formation

Concevoir une organisation, c'est décider de... et poser quelques points fixes pour autoriser la réflexion et l'invention; deux grandes conditions : la souplesse²² (Bateson, 1980, p. 261), et l'ouverture²³ de l'organisation et de son mode de pilotage.

La conscience des fins, les valeurs et les enjeux liés à l'organisation, les trois ou quatre règles indispensables pour une vie convenable du groupe et quelques principes d'actions : écoute, transmission des infos, travail en équipe, délégation, responsabilité et respect... suffisent amplement pour faciliter les émergences propres et nécessaires à la production et à l'adaptation du mode de

production (l'action d'organiser l'organisation). Pour le pilote, il importe paradoxalement de comprendre la globalité et de différencier un système de formation dans une organisation en trois sous-systèmes hiérarchisés : d'opérations, de gestion, de pilotage, traversés par des échanges d'informations (qui ne suffisent pas) et des échanges énergétiques (engagement). Chacun de ces sous-systèmes pouvant lui-même être l'objet d'une hiérarchie du même type.

Le macro-niveau socio-politique

Connaître les cadres prescripteurs et surtout leur valeur pour comprendre et sélectionner ce qui est vital institutionnellement, se l'approprier... pour paradoxalement pouvoir s'en distancier. Il s'agit de traduire ces cadres pour les acteurs et l'organisation en contextes; de se distancier des standards et de leurs applications, souvent contreproductives.

Un système de formation est naturellement compris dans un environnement sociopolitique assez contraignant : législation, cadres européens, nationaux, régionaux, sources financières. Dans un contexte où les systèmes de normes imposent leurs lois, la capacité des concepteurs à jouer, à prendre de la distance avec les cadres devient paradoxalement un gage de qualité. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'appliquer ou d'imiter; car l'application ou l'imitation conduit souvent à des contre productivités par des encombrements structurels et fonctionnels, et des désengagements humains.

Pour le directeur, une autre question peut se poser transversalement et dans le temps, celle de la transmission de son organisation. Ou comment assurer, sans trop de risque de dégénérescence de la survie de son organisation? C'est là une autre question qui nous préoccupe et qui reste à travailler.

Conclusion, quelles reliances entre singularités et scientificités?

Les approches positivistes des recherches en éducation mettent en avant trois critères de scientificité pour conduire la recherche :

- baser les pratiques éducatives sur le concept de la preuve,
- fournir des résultats de nature causale de préférence,
- privilégier les méthodes pré formées correspondant à ces objectifs.

Si cette approche peut être entendable dans le domaine de la « quantité », elle est largement réfutable pour ce qui concerne la qualité conçue. En faisant de la qualité un paradigme inscrit dans des sciences de l'Homme, complexes, c'est-à-dire largement imprévisibles et récursives, les trois critères de la preuve, de la cause et de la méthode déductive et/ou programmatique deviennent trop simples et les méthodes expérimentales relativement inopportunes.

Il suffit quasiment de les prendre dans leurs « envers » pour proposer ce qui pourrait convenir au genre humain et à ses qualités.

Le premier pourrait laisser une place à un critère de pertinence (ce qui convient localement et qui peut être reconnu globalement); la pertinence, c'est ce qui est rendu convenable (et pas donné comme tel) : montrer en quoi, pourquoi, en fonction de quoi, pour quoi faire?

Le second pourrait laisser une place à un critère qui concerne le « faire »; le vrai, c'est le faire, mais pas seulement ! Montrer comment faire, par quel accompagnement, pour quels développements? Avec quelles variantes possibles, pour quelles inventivités? Quelles valeurs?

Le troisième enfin, consisterait de montrer la méthode originale par laquelle, on est arrivé à un certain niveau de pertinence, par quel chemin et pourquoi faire; c'est-à-dire montrer l'inventivité du processus, l'originalité et la légitimité du résultat, et surtout comment le re-construire localement.

Notes

¹ Rappelons que les sciences d'analyse sont fondées notamment sur les principes d'ordre, de séparabilité et de raison suffisante (Le Moigne, 1995).

² Les épistémologies constructivistes trouvent leurs ancrages dans les théories énoncées notamment par von Foerster qui fut le fondateur de la cybernétique de second ordre, celle des systèmes observants, considérés non triviaux, ayant des comportements propres (www.mcxapc.org).

³ La complexité : de *complexus*, entrelacer. Le mot apparaît au XVIII^{ème} siècle pour désigner des phénomènes vivants qui révèlent la relative impuissance de la pensée cartésienne, seule considérée comme scientifiquement acceptable.

⁴ Ferry, (2006, pp. 282-285), à travers son approche philosophique, suggère de comprendre la même réalité en référence à trois niveaux de conscience : 1- le particulier, c'est-à-dire l'objet décrit pris au sens large et l'expérience telle qu'elle y est vécue; 2- l'universel : les finalités, les grandes valeurs, les qualités idéalisées ou attendues; 3- dans l'entre deux, il y a le singulier, seul ce dernier, dit-il, est porteur de sens parce qu'il concerne directement l'humain.

⁵ Ce travail a été amorcé dans le cadre du colloque de Béziers : pour une genèse des possibles, relier pragmatique, RQ et scientificité (Clénet, 2007).

⁶ Pour modéliser les phénomènes complexes, nous tentons d'avancer avec P. Valéry (1979), l'idée d'implexe. Dans un phénomène complexe, on peut tenter de repérer des unités de significations potentielles et des variables dynamiques actualisables (générateurs de processus), susceptibles de rendre compte des processus majeurs concernant un phénomène.

⁷ Piaget, 1967, distingue quatre niveaux épistémologiques (domaines) : matériel, conceptuel, épistémologique interne et dérivé.

⁸ À ne pas confondre avec pertinence : ce qui convient localement.

⁹ Ces propos repris sélectivement dans le *Traité des sciences et techniques de la formation*, traduisent ce que pourrait être une forme d'ingénierie de la formation (production de formes); ils pourraient être appliqués sans en changer un seul mot, à certaines formes de recherches programmatiques (1999, p. 379 et suivantes).

¹⁰ Dans ce que Le Moigne nomme l'éventail de la connaissance.

¹¹ La lettre d'information, n° 18, mai 2006, de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

¹² Par exemple, R. Laughlin, prix Nobel de physique en 1998, explique dans *la recherche*, fév. 2007, que les approches émergentistes vont probablement apporter des renouvellements conceptuels importants aux sciences physiques pourtant rompues aux approches réductionnistes.

¹³ Evidence Based Education, inspire les réseaux de politiques publiques dans les pays anglophones de « pratiques éducatives fondées sur les preuves »; ou par amalgame « fondées sur la recherche ». La question demeure de savoir ce que signifient ces assertions quand on sait que des pratiques éprouvées socialement ne sont pas transférables en l'état mais à reconstruire localement (Clénet 2004). Que cherche-t'on à faire à augmenter « l'efficacité » de l'enseignement ou celle de la recherche? Ou les deux, et si oui y a t'il des liens et de quels natures? La discussion reste ouverte.

¹⁴ En référence au modèle proposé lors de notre communication au colloque Franco-Québécois de Béziers (Clénet, 2007).

¹⁵ Pour Morin, (1999), le principe dialogique reste le principe qui attribue au tout l'idée qu'il est plus et autre chose que la somme des parties. L'englobement - dépassement de plusieurs logiques ou actions différenciées, voire séparées par le principe d'analyse fondé sur une méthode réductionniste et/ou déterministe, produit une logique et des compréhensions « d'ordre supérieur ».

¹⁶ L'émergence procède de conceptions non déterminées, aux dynamiques non linéaires (on peut voir à cet effet, le n° hors série de sciences et avenir, « l'énigme de l'émergence », juillet – août 2005).

¹⁷ Pour des usagers de la route, un rond-point ne suggère pas les mêmes effets que des feux tricolores, pourtant ce sont deux artefacts qui ont les mêmes buts : gérer les flux de circulation.

¹⁸ Complication par ajout de processeurs; complexification par émergence de processus nouveaux; le rapport processus/processeurs fort indique un système complexe, à l'inverse quand il est faible, il indique un système compliqué.

¹⁹ En particulier, en réaffirmant que la scientificité ne peut se développer « hors contexte, hors acteurs concernés, et de manière déductive »; <http://www.cnrs.fr/Stratégie/DocPDF/projetetab.pdf>

²⁰ La notion d'actualisation et de potentialisation est reliée ici aux artefacts humains : perceptions, représentations, actions, conceptions ..., susceptibles de devenir mobilisables, combinables. La potentialisation devient ainsi une capacité (énergie potentielle) qui ne demande qu'à être actualisée. Pour Stéphane Lupasco, l'énergie possède deux grandes propriétés : l'homogénéisation et l'hétérogénéisation; chacune

d'entre elle est toujours couplées à leur possible potentialisation *versus* actualisation (Lupasco, 1986, p. 14).

²¹ Nous avançons après Valéry (1979), l'idée d'implexes, que nous traduirons comme des potentiels actualisables, des unités de significations ou variables dynamiques qui rendent compte de... ou impulsent des processus majeurs dans un phénomène. Nous recommandons au lecteur intéressé la note de Atsuo Marimoto, qui fait le point sur la notion d'impelexe chez Valéry. <http://www.mcxapc.org/docs/cerisy/tr1-2.htm>

²² La souplesse d'un système dépend de la possibilité de maintien d'un grand nombre de ses variables à un niveau moyen à l'intérieur de ses limites de tolérance; mais paradoxalement ces variables doivent « varier », au risque de se rigidifier.

²³ À des finalités, temps, espaces, cultures, différents. Un système ouvert organise des échanges d'informations et d'énergies.

Références

- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- 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. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance, pour comprendre, c'est-à-dire pour faire*. 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. & Roquet P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance, modélisation d'une expérience régionale. *Revue Education Permanente*, 160, 43-58.
- Clénet, J. (2007). Complexité de l'approche qualitative et légitimation scientifique. *Revue Recherches qualitatives, Hors Série 3*, 35-49.
- Ferry, L. (2006). *Apprendre à vivre*. Paris : Plon.
- Institut National de Recherche Pédagogique (2006). *La lettre d'information no 18*. Lyon : INRP
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF.
- Lupasco, S. (1986). *L'homme et ses trois éthiques*. Paris : Plon.
- Morin, E. (1999). *Le défi du XXIe siècle, relier les connaissances*. Paris : Seuil.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.

- Simon, H.-A. (2004). *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Paris : Folio.
- Valéry, P. (1979). *Cahiers*. Paris : Gallimard.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Vico, G.-B. (1987). *De la très ancienne philosophie des peuples*. France : Trans Europ Express. (Ouvrage original publié en 1710).
- von Foerster, (1988). La construction d'une réalité. Dans P. Watzlawick (Éd), *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme* (45-69). Paris : Seuil.

Jean Clénet est directeur du laboratoire TRIGONE, «Apprentissages, systèmes et dispositifs en formations d'adultes», EA 1038, du CUEEP de l'Université de Lille 1. Il conduit ses recherches dans l'équipe - programme : « conception des systèmes de formation et de l'alternance éducative ». Ce programme fédère une équipe interdisciplinaire (éducation, sociologie, information - communication, langage...) et interuniversitaire (Lille 1, Lille 3, Nantes). Par des approches qualitatives engagées, se voulant proches des complexités humaines et organisationnelles, il s'agit de comprendre et modéliser : des expériences de formations, des conceptions d'organisations et de dispositifs de formation (en alternance notamment), des formes d'interventions renouvelées : accompagnements en formation... Ces travaux s'inscrivent dans le cadre des épistémologies fondamentales constructivistes relatives aux sciences de l'autonomie, sciences de la conception et de l'éthique en formation.