

# Concevoir la recherche qualitative « finalisée »<sup>1</sup>

**Jean Clénet**, Professeur des Universités

Université des Sciences et Technologies de Lille, Laboratoire Trigone-CIREL<sup>2</sup>

## Résumé

Dans notre acception, les recherches qualitatives concernent la compréhension du « vivant » c'est-à-dire de l'Homme, de ses actions, de ses organisations et des interactions inhérentes. Aussi, ce « système vivant » est-il ici conçu et compris par rapport à lui-même et pas seulement par des références exogènes (Varela, 1989). Dès lors, on peut dire d'un système vivant qu'il est constitué d'une entité autoréférentielle productrice d'elle-même. Cette organisation circulaire peut être traduite par le terme d'autopoïèse, du grec *autos* et *poiein*, (soi) et (produire), ou se produire. La recherche finalisée vise à la fois à comprendre et à agir avec ces autoréférences, en contexte, à fins d'auto-co productions de formes à concevoir, à ré - inventer parfois. Pour ces raisons, nous pensons qu'il s'agirait d'une confusion épistémologique majeure que de réduire la recherche qualitative à des visées seulement déterministes et/ou exogènes, ou à des méthodes et des techniques à appliquer. Le « vivant », c'est la pensée - action humaine individuelle et collective, comprise dans l'organisation et son environnement; c'est-à-dire les conceptions des sujets - acteurs concernés par l'organisation de formation et son développement qualitatif, et bien entendu, celles des chercheurs associés. Ainsi conçues, la recherche et l'intervention en formation associées génèrent en propre, leur organisation « finalisée »; c'est-à-dire une stratégie et une organisation spécifique de recherche produite à fins de transformations. Dès lors, comprendre et modéliser ce qui fait la qualité des systèmes de formation par la recherche qualitative finalisée (RQF), interroge non seulement les fins de cette forme de recherche, mais aussi ses stratégies, ses méthodes et ses épistémologies.

## Mots clés

SYSTÈMES ADAPTATIFS, RECHERCHE – INTERVENTION, COMPLEXITÉ, ÉMERGENCE, QUALITÉ DE LA FORMATION.

## **Introduction et mise en problème : deux faces enchevêtrées de la RQF**

Dans la recherche qualitative, finalisée ou pas, on retrouve toujours, tel chez le Dieu Janus<sup>3</sup>, au moins deux faces enchevêtrées, celles de deux grandes « épistémologies ». Dans une version radicale, la première, probablement la plus répandue en formation, est à vocation descriptive et interprétative. Souvent qualifiée de déductive, elle est parfois menée de manière un peu mécaniste adossée à un modèle ou à une méthode déjà - là souvent pré -formée. Elle est plutôt déployée en extériorité au système avec une propension à le réduire parfois à ses propres fins. Elle procède majoritairement de l'application de modèles théoriques autoréférés, pensés avant, ailleurs, par d'autres, et parfois hors contextes.

La deuxième, toujours dans une version radicalisée, se veut non seulement inductive, mais abductive<sup>4</sup>, elle revendique la prise en compte des processus liés aux phénomènes vécus de l'intérieur, par des conceptions complexes, conçues forcément de l'extérieur. Stratégique et finalisée, elle procède des interactions entre l'intérieur et l'extérieur du système, c'est-à-dire de co-constructions adaptatives qui tiennent compte des contextes organisés, des logiques d'acteurs et d'actions, des événements, des aléas, elle fait « ressources » de l'imprévisible.

Si les deux versions présentées dans leur radicalité, conduisent à la production de savoirs, les méthodes et les processus mis en œuvre, les modes de validations et les savoirs produits seront différents. Elles ne sont pas non plus reconnues scientifiquement de la même manière.

La première forme est « pure » : recherche ou intervention; son épistémologie présente des bords lisses, nets et précis; ses finalités sont extrinsèques, hétérodéterminées; la méthode y apparaît a priori, clairement; elle est relativement aisée à enseigner et à mettre en œuvre : le « A » précède toujours le « B »...; le temps (chronos) y est distribué; enfin, les résultats sont soumis à la démarche.

La deuxième entremêle la recherche et l'intervention; ses bords sont plus flous; ses finalités sont multiples, elles sont partagées voire négociées; la démarche se construit chemin faisant; les temps et les temporalités sont prises en compte; les résultats sont soumis à validations internes et externes.

Pourtant, les chercheurs s'en distancient parfois pour des raisons multiples : en évoquant la raison des « interférences » entre le chercheur et son objet, parfois pour ne pas mêler les genres entre chercheurs pensant et acteurs agissant, et aussi, dans un contexte élitiste, pour échapper à des critiques sur

des critères de scientificités difficile à tenir. Ainsi, dans un contexte scientifique international, qui vise prioritairement une standardisation comptable et quantifiée de la recherche (critères de Shanghai), on observe que les chercheurs en éducation « hésite » parfois à s'emparer de la recherche qualitative, et en particulier de cette forme finalisée, cela à notre sens, pour deux raisons majeures. La première, invoque la question de la « scientificité », elle-même associée et référée à des approches d'essences réductionnistes empruntées aux sciences de la nature. Une autre raison tout aussi souvent avancée repose sur un argument de trop grande proximité avec « la demande sociale »<sup>5</sup>. Tout se passe comme si la recherche devait s'en détacher pour être crédible.

Certes, il n'est pas toujours aisé de comprendre et de s'adapter aux aléas du vivant<sup>6</sup> et de ses organisations. En recherche, en ingénierie, en formation et ailleurs, il est plus simple et plus rassurant d'appliquer le programme, le modèle déjà-là ou la méthode prévue; c'est-à-dire, en final, de réduire l'objet au projet préconçu du chercheur. Et quand le modèle ne marche pas, on rejette l'aléa, ou bien encore on hétéro – attribue la difficulté. On parle alors d'accident de parcours, d'imprévu, d'effet incontrôlable, voire d'effet pervers, et cela, indépendamment d'un questionnement sur la méthode employée ou sur ses épistémologies. Pourtant, il n'est pas plus aisé de construire le chemin de la recherche « en marchant », là où l'invention du « convenable », en contexte, peut se heurter à une certaine forme de représentations de la scientificité pré établie à partir de critères qui reposent majoritairement soit sur la qualité des cadres formés a priori (logiques prédictives), soit sur des approches quantitatives mais ça n'est pas notre objet. Un peu rapide, ce constat nous conduit vers notre question centrale.

Comment concevoir scientifiquement une approche complexe de la RQF, enracinée dans une pragmatique de l'action de rechercher, légitimée par la prise en compte des épistémologies propres au vivant et à ses organisations, comprises et tendues vers des systèmes « finalisés », à concevoir dans des formes temporelles ouvertes?

Notre propos va s'organiser en trois grandes parties qui correspondent grosso modo à la manière dont nous prenons ce problème :

- En disant d'abord que la RQF n'est pas une méthode, pas plus qu'une technique de recherche, c'est une conception constructiviste et ouverte d'une forme de recherche spécifique finalisée par la compréhension des « qualités intrinsèques » du vivant et de ses organisations prises en « vraie grandeur ». Nous en proposerons provisoirement quelques fondements.

- En rappelant que ces travaux reposent sur des retours d'expériences de recherches finalisées déjà conduites, situant ce propos à un méta niveau de réflexivité. Nous en présentons les premières réflexions et modélisations; cela dans un contexte (à tout le moins en France et en éducation) qui tend parfois à accorder une moindre importance à la recherche « située » au bénéfice de la recherche « fondamentale ».
- En tentant de montrer, en guise de conclusion, que dans la RQF, la « scientificité » pourrait procéder de la légitimation des trois grandes fonctions dynamiques et interactives de la recherche située et finalisée par la demande sociale : pragmatiques, épistémiques (épistémologiques), éthiques.

En somme, il s'agit de penser une science des systèmes complexes finalisés, susceptible de rendre compte des singularités du vivant sans trop le réduire.

### **La recherche qualitative finalisée ne procède pas d'une méthode à appliquer, mais d'une dynamique à (ré) inventer**

Dans le contexte des sciences humaines et sociales (SHS), et plus précisément dans les sciences de l'éducation, il convient d'approfondir ce que nous entendons par Recherche Qualitative Finalisée (RQF). Plus largement, dans une version simplifiée, la recherche tend à devenir la production des savoirs dont la finalité essentielle risque de devenir à terme, l'inscription dans une forme de palmarès académico – scientifique qui donne à voir des publications assurant à leur auteur une forme de reconnaissance; par une sorte de mise en scène du savoir publié là où il « faut », et en final pour compter combien ça fait selon des critères standards. Bien que forcément concerné aussi par cette forme, elle ne constitue pas notre letmotiv. Ce qui nous intéresse, c'est l'autre face, la face intérieure et souvent cachée (insue parfois) de la recherche, celle de sa conception – construction – conduite; c'est-à-dire, celle d'une recherche à concevoir en situation, faite aussi de « bricolages » nécessaires et contingents, finalisée par un problème posé en vraie grandeur, par l'expression d'une demande sociale, à reformuler souvent. Certes le savoir produit en constitue une finalité essentielle et sa publication reconnue est d'autant nécessaire. Mais ce qui compte d'abord dans cette forme de recherche, c'est de prendre en compte les finalités plurielles : sociale, professionnelle, humaine et... scientifique. Dès lors, on met aussi en problèmes et en scènes, les sujets – les acteurs et les actions, les organisations et leurs contextes, mais aussi les processus de productions des savoirs et pas seulement les savoirs finis. Le système de recherche devient pluri – finalisé; ses processus sont conçus, légitimés et finalisés par des questions humaines, organisationnelles, sociales,

politiques, culturelles, en tensions et toujours enchevêtrées. Il est tendu vers la résolution des problèmes perçus, vécus, qui restent à concevoir en forte réactivité avec la demande sociale. Ainsi la réponse peut être rendue « convenable » (Simon, 2004) eu égard à ces multi finalités et pas seulement à l'aune de critères scientifiques parfois trop réducteurs, qui ne prennent pas en compte les processus de production. Ne confondons pas, surtout dans la recherche qualitative, les finalités humaines et les moyens au service de..., cette confusion peut facilement conduire vers des impasses et/ou des dérives de toutes sortes, techniciennes, méthodiques, instrumentales. Le proverbe rabelaisien, d'abord, « *science sans conscience n'est que ruine de l'âme* », puis l'ouvrage d'Edgar Morin (2003), science avec conscience, nous rappellent fort justement l'importance des risques d'une science déshumanisée.

La recherche qualitative pourra dès lors s'organiser pour conforter d'une part, sa finalité interne : c'est-à-dire pour redéployer et adapter ses stratégies (stratégies = projets x ressources x contraintes x espaces x temporalités à mettre en dynamique de recherche) et pas seulement sa méthode au sens réduit de la procédure à appliquer; et pour conforter, d'autre part, sa finalité externe, ultime, eu égard aux situations vécues, perçues et conçues par l'ensemble des acteurs pour une ou des fins humaines admises. Le chercheur en qualité s'efforce de s'arranger avec tout cela, y compris avec ses propres finalités, en inventant in situ, une approche originale et ouverte. Cela n'exclue pas que les savoirs produits pourront y être reconnaissables par la communauté scientifique mais pas seulement. Nous dirons que les acteurs de terrains : Hommes, organisations, institutions, devraient pouvoir y trouver leurs comptes. Nous sommes en accord avec Jacques Testart<sup>7</sup>, biologiste de renom, quand il soutient que la société doit pouvoir juger ce que la recherche fait et produit. La recherche en éducation en particulier n'est pas faite pour se suffire à elle-même, ni pour les instances chargées de l'évaluer, ni même pour satisfaire seulement au projet plus ou moins ouvert du chercheur. En effet, que l'on prenne en exemple les problèmes de sécurité alimentaire ou d'éducation, quand le citoyen concerné (le consommateur, l'enseignant ou le formateur, le professionnel) ne peut avoir accès au produit de la recherche (et peut-être surtout à sa signification), sa légitimité sociale et surtout la question de sa finalité est à reposer. Les critères de satisfaction académique, en restant trop comptables parfois, parfois hermétiques ou trop éloignés de compréhension sociale, appliqués sans discernement ni retenue, sans distinction entre des sciences aux objets différents, risquent d'y perdre en crédibilité et du même coup, enfermer la recherche dans un processus auto – suffisant, coupé du monde. Mais cette première approche critique, plutôt faite « en creux », demande à être confortée.

### **Une modélisation provisoire de la RQF autour de six axiomes; des « implexes » pour concevoir et représenter un système complexe?**

La recherche qualitative finalisée peut être conçue comme un système complexe (Le Moigne, 1990), c'est-à-dire ouvert<sup>8</sup> et multi – finalisé. Il convient alors d'en énoncer des grands axiomes<sup>9</sup>. En réfléchissant à nos expériences de recherches, en adossant cette réflexion à la théorie des systèmes, et en nous appuyant sur des évaluations faites à chaud (processus de validation interne), puis à froid (processus de validation interne et externe avec un recul temporel d'une année en moyenne selon les cas), nous sommes en mesure d'en proposer six, provisoirement.

#### ***Axiome 1 : contextualiser la recherche, pour (entres autres) mettre au « jour » les finalités et les singularités locales***

(Ou comprendre les grandes finalités de l'action située et contextualisée pour concevoir et adapter la recherche.)

Nous venons de terminer une recherche – action, plus précisément une recherche – intervention finalisée par des transformations organisationnelles et pédagogiques, dans le secteur des écoles<sup>10</sup> de soins et de santé (IFSI, Instituts de Formations en Soins Infirmiers) dans la région Nord Pas de Calais (France). D'une part, le problème posé par les instances politiques régionales y était le développement de la qualité de l'alternance éducative (rapports travail – études) en rapport avec son financement. Cela constituait une forme d'injonction faite en extériorité par des politiques et devenait la finalité institutionnelle très affirmée; nous traduisons : si vous voulez (les IFSI) être financés, produisez de la qualité formative! Vingt six écoles étaient concernées par cette injonction mais a priori, elles ne demandaient rien à personne. Après une négociation longue, un projet de formation – accompagnement fut mis en œuvre; c'est de l'ensemble de cette démarche négociée et mise en mémoire que l'équipe de praticiens – chercheurs a fait son corpus. Le processus d'accompagnement a permis de déceler, entre autres, comment chaque équipe (dans chaque école) vivait souvent douloureusement et toujours singulièrement, des problèmes de formations très complexes. On a pu observé précisément que malgré un champ commun, chacune des équipes avait ses problèmes, ses spécificités et ses finalités en propre : politique, institutionnel, organisationnel, pédagogique, relationnel, humain, éthique ..., et cela à des multi niveaux interdépendants. Mais cette hétérogénéité rapportée au titre de la recherche – intervention, procédait du même ordre des choses et d'une deuxième grande finalité : la ré – ingénierie qualitative de la formation en alternance; à cela près que toutes n'adhéraient pas d'emblée au projet et que cette deuxième finalité, pour devenir effective, relevait d'un processus d'adhésion à établir. De cela,

émerge une troisième finalité, celle de l'équipe de recherche et d'intervention : pour concevoir, mettre en oeuvre et modéliser des modes d'interventions susceptibles d'aider à la transformation qualitative de l'alternance éducative.

On peut voir par cet exemple rapidement décrit, qu'il convient d'abord de comprendre le contexte global d'intervention, ses grandes finalités et ses dynamiques plurielles. S'il faut y agir à fins de transformation qualitative du système de formation, ça ne peut-être sans tenir compte des finalités en présence : politiques et institutionnelles, organisationnelles et artefactuelles, pédagogique et humaines et... scientifiques. Aussi, le problème des chercheurs était de trouver les moyens d'agir avec, pour et à fins de... tout en produisant des savoirs sur la façon d'agir de transformer qualitativement les situations éducatives en alternance. En résumé, dans ce contexte précis de l'intervention et de la recherche, nous sommes en présence de trois grandes finalités propres à chacun des acteurs de la recherche, celle des donneurs d'ordre, celles des organisations éducatives, celle(s) des chercheurs. Ces derniers ne pouvaient ici réduire l'objet à leur seul projet.

***Axiome 2 : concevoir les situations comme des systèmes « complexes »***

« Les systèmes complexes doivent être étudiés *in vivo* » (Bourguin, 2008). Pour l'essentiel, on retiendra ici de la complexité qu'elle concerne d'abord une approche singulière du vivant et de ses organisations (des « regards et des conceptions » complexes); des interactions à multi niveaux; des hiérarchies enchevêtrées.

Sur l'approche singulière du vivant qui s'organise et organise. Il va quasiment de soi de dire que chaque école vit singulièrement son organisation et sa formation tout en étant concernée par la même politique et les mêmes cadres formatifs imposés par les instances de tutelles. En effet, en France, quoi de plus encadré que la formation des infirmie(è)r(e)s et à un moindre niveau celle des cadres de santé, avec et c'est légitime, les mêmes critères académiques, institutionnels, légaux, financiers et administratifs. Référents qu'il conviendrait d'appliquer à fin de... Pour autant, nous avons observé que ça n'était pas aussi simple et qu'il est presque trivial de rappeler que chaque situation présente naturellement de très grandes singularités (des formes de complexités) humaines, organisationnelles et pédagogiques. Il est aisé d'en repérer également au niveau des modalités d'engagement des directions, des équipes de formateurs, mais aussi des étudiants d'origines très diversifiées. Toutefois, il est une chose de reconnaître ces complexités, il est autre chose de vouloir et pouvoir faire avec.

Sur les interactions à multi niveaux qui génèrent de « l'autrement ». Nous retiendrons quelques exemples. Les logiques formatives procèdent

théoriquement des finalités inscrites dans des référentiels, pourtant elles diffèrent profondément dans leurs mises en œuvres. Les interactions fins-moyens-actions situées génèrent des organisations originales. Quand elles sont présentes, les stratégies partenariales procèdent aussi d'interactions multiples; par exemple, une école intégrée dans un Centre Hospitalier Régional (CHR) travaille avec des partenaires internes quasi imposés alors qu'une école « institutionnellement libre » développe plutôt des partenariats externes dont les couplages restent aléatoires, ce qui change en profondeur l'organisation de formation et la culture de l'organisation. On peut observer aussi d'importantes interactions à multi niveaux entre les cultures, les contextes, les organisations, les acteurs et les modes pédagogiques.

Sur les hiérarchies enchevêtrées qu'il convient de différencier. Dans l'approche conçue complexe, il importe aussi de différencier<sup>11</sup> les niveaux hiérarchiques; par exemple de ne pas confondre le macro – niveau englobé par les dynamiques politico – sociales et institutionnelles, avec le niveau méso du pilotage et de l'organisation de chaque école, et le micro – niveau de l'action pédagogique et didactique, lieu de construction et d'émergence des actions humaines (enseigner et apprendre notamment). Ce travail de différenciation et de hiérarchisation entre les niveaux fait avec les équipes a constitué une clé majeure de leur engagement. En effet, cela a permis entre autres, de remettre les « choses » à leur place et d'éviter les fusions ou confusions inter – niveaux qui conduisent à des contre productivités. En redonnant par exemple un statut privilégié aux étudiants, statut qu'ils avaient incidemment perdu au fil du temps et des routines établies au profit des cadres établis et prescripteurs sous la pression des injonctions externes.

Dès lors, si la démarche de recherche et d'accompagnement conduite par les équipes de chercheurs – intervenants est stratégiquement la même pour toutes les équipes, il s'avère que la mise en oeuvre réelle diffère localement. Nécessairement globale, la démarche s'efforce de prendre en compte les ancrages, les singularités et contingences locales afin de concevoir une stratégie d'accompagnement propre à chaque situation.

***Axiome 3 : concevoir l'action stratégique « engagée »***

La notion d'engagement concerne à la fois les membres de l'équipe de recherche et ceux des équipes éducatives concernées par la démarche de recherche – accompagnement. Ce micro – niveau humain de la recherche reste probablement le plus subtil et le plus sensible à déclencher chez les deux partis. D'un côté, il s'agit de considérer que les chercheurs ne sont pas « tout puissants » eu égard à la situation, de l'autre côté l'adhésion à la démarche ne va pas de soi. La recherche – intervention est le fruit d'une action co-construite



qui engage les acteurs dans un processus dont les enjeux dépassent la seule production de savoirs. Au niveau infra, elle concerne d'abord la qualité humaine et organisationnelle d'une situation finalisée par la professionnalisation de ses acteurs. Aussi, quand pour les chercheurs, il s'agit d'obtenir l'adhésion de la hiérarchie (direction de l'école) et des membres des équipes, cela procède d'une démarche exploratoire intense, sensible, faite en écho avec les donneurs d'ordre de la recherche. Cette phase exploratoire qui consiste à obtenir l'adhésion des acteurs afin de rendre les choses possibles est à inscrire dans des temporalités ouvertes et longues, reste toujours à inventer. Même si nous avons modélisé les principes de cette phase exploratoire (Préfecture et Région Nord Pas-de-Calais, 2000), en aucun cas, le pilotage de la recherche finalisée ne peut être imposé par une méthode ou une autre pré-établie, c'est-à-dire pensée par d'autres avant et ailleurs. L'engagement des premières équipes dans le processus ne procède pas de la méthode, prise au sens technicien et programmatique; elles ont adhéré à ce projet de recherche intervention quand elles ont compris l'intention partagée de co-produire des organisations susceptibles de répondre à « leurs » problèmes et qu'elles avaient à y gagner. C'est-à-dire quand elles ont perçu la manière dont les équipes devenaient progressivement capables de repenser leurs propres finalités formatives et que les conditions pour les atteindre devenaient viables. Question d'autonomie relative (Atlan, 2008). D'autres, plus réservées, ont voulu en savoir plus sur les enjeux et les intentions finales; nous avons décelé une certaine réserve des acteurs, eu égard au sentiment d'être utilisés pour des fins qui leur échapperaient. Il a d'abord fallu gagner leur confiance, ce que nous aurons beaucoup du mal à démontrer ici. D'autres ont voulu savoir... ont négocié certains aspects... ont différé leur adhésion.

On l'aura compris, dans cette phase exploratoire, il a fallu prendre le temps d'écouter, de faire exprimer les enjeux et les contraintes internes humaines, de lever les doutes et les suspicions; le temps pour que se transforment les regards et les possibles de l'action; le temps de la libération de la parole parfois. Il a fallu aussi prendre le temps de concilier les enjeux perçus entre les macro – méso – micro niveaux en présence, là où il fallait décider des actions à entreprendre. Certaines directions par exemple s'employaient activement à se conformer aux cadres politiques prescrits dans une logique strictement applicative et homogénéisante du niveau politique, logique souvent rencontrée par ailleurs et qui va presque toujours à l'encontre des intérêts singuliers des étudiants. Bref, il a fallu obtenir l'adhésion et la confiance des équipes pour qu'elles s'engagent dans la recherche d'une organisation de formation en plein renouvellement. Ce temps fait partie de la recherche.

Ainsi décrit rapidement, ces trois niveaux différenciés, hiérarchisés et interactifs de la recherche finalisée : 1- « contextualisée », 2- « conçue complexe », 3- « engagée et négociée », montrent une première facette de sa complexité comprise ici dans la continuité contexte-organisation-action humaine. L'action stratégique engagée des chercheurs et des équipes fait émerger localement des formes négociées et organisées spécifiques qu'il convient de faire reconnaître formativement et politiquement eu égard notamment à la politique des donneurs d'ordres en particulier.

Ainsi par exemple, modéliser les émergences du micro niveau (les dynamiques d'engagement des acteurs) permet de comprendre les émergences organisationnelles du méso niveau organisationnel. Cet ordre des choses n'est pas neutre. En l'occurrence, nous avons observé que la non qualité en formation, dans l'alternance éducative et ailleurs, provenait essentiellement de la prédominance des processus descendants et de la quasi absence de processus ascendants. Autrement dit, la non qualité en formation pêche souvent par l'absence d'interactions ascendantes entre les macro – méso – micro niveaux et l'absence d'interactions horizontales, entre les acteurs de la formation eux-mêmes (l'équipe éducative) et entre l'environnement interne et externe (les organisations externes).

La co-évaluation élargie (validation « interne » en présence de tous les acteurs concernés; et « externe », en présence des chercheurs et donneurs d'ordre, en particulier) de la recherche – intervention a montré, entre autres, que les gains qualitatifs en formation procèdent essentiellement d'un processus actif d'écoute des étudiants, dont les « résultats » sont repris dans l'ingénierie de l'organisation pédagogique notamment, quand les formateurs adaptent la formation aux usagers plus qu'aux cadres qui la prescrivent. La réappropriation des finalités, des formes de l'organisation et des temporalités, en somme, le gain en autonomie du système de formation devient un gage de qualité. Ainsi, le tout « systémique » de l'organisation ne peut être compris sans connaître la singularité des parties et réciproquement. Ce principe contient un des grands enjeux épistémologiques d'une science des systèmes conçus complexes et des recherches qui l'accompagnent. Mais ce point de vue forcément partiel peut être complété par la compréhension des dynamiques intra – systémiques multi – niveaux (ou multi – échelles). Nous retiendrons trois « axiomes » complémentaires.

***Axiome 4 : concevoir l'action (projet de formation et recherche) en coopération (co-conception)***

Ces recherches nous ont permis d'observer comment des acteurs prennent des initiatives allant dans le sens d'une certaine coopération<sup>12</sup>, que ce soit en interne et/ou en externe à l'organisation, parfois aux frontières, là où les tensions demeurent souvent assez vives. Dans ce contexte, le parti – pris pour appréhender la coopération, a été de comprendre ce qui pousse les concepteurs de la formation à ne plus se contenter de l'application de l'institué ou du déjà-là. Ou comprendre comment se libèrent des énergies projectives et anticipatrices, à la fois reliant et inventives? Nous pensons qu'elles se libèrent souvent difficilement aux frontières ou en dehors des cadres généralement admis, quand les regards (les conceptions) des concepteurs changent se complexifient, c'est-à-dire quand ils se réapproprient la capacité et la volonté (le pouvoir) de faire autrement en se réappropriant les fins formatives et leurs propres temporalités, notamment. En effet, l'observation de ces pratiques de changement (trans-formations) montre que les formes inventives émergent des coopérations internes qui favorisent les décadres – recadrages vers de nouvelles finalités, dans des temporalités ré – appropriées, démarches confortées en externe par l'accompagnement des chercheurs. Comment cela est-il vécu dans l'alternance éducative?

L'alternance conforte l'idée est désormais admise que l'apprenant puisse se former en lien avec son environnement socio – professionnel et plus précisément avec l'entreprise; dire cela peut paraître trivial, mais en France, malgré les discours tenus, cette idée est relativement neuve et fait encore l'objet de fortes résistances pour partager le pouvoir de former entre l'entreprise et l'école par exemple. Si elle est travaillée, comprise et adoptée, cette conception élargie de la formation conduit, entre autres, les concepteurs de formation à abandonner la seule entrée par les savoirs et les programmes, mais cette forme académique reste très prégnante. L'idée d'une conception dialogique<sup>13</sup> de la formation agie entre deux lieux (école – entreprise), avec des espaces – temps co-organisés (et donc coopérés), conçue pour que l'apprenant puisse effectuer des allers retours réflexifs, devient libératrice, mais à la fois, elle génère des incertitudes; si celles-ci sont relativement maîtrisées, cette conception dialogique autorise la réinvention de nouvelles formes éducatives. Les acteurs concepteurs de la formation sont invités à entrer dans le jeu des reliances à construire, c'est-à-dire des partages des pouvoirs, des savoirs et des vouloirs, processus typiquement humains. On observe par ailleurs que cela repose le plus souvent sur l'initiative localisée d'un ou plusieurs acteurs dès lors qu'ils sont confortés dans leur démarche par la hiérarchie interne et par des formes d'accompagnements adaptées, celles des chercheurs – intervenants en

l'occurrence qui accompagnent la prise de risque inhérente à tout changement, à ne pas sous – estimer.

De ces espaces et de ces temps ouverts, et surtout de ces conceptions humaines libérées, accompagnées, peuvent émerger des coopérations aux formes plurielles : stratégiques, institutionnelles, politiques, formatives. Ces actions humaines partagées reposent largement en interne, sur la redéfinition individuelle et collective de perspectives formatives renouvelées, et, en externe, sur les conditions de l'engagement et la confiance accordée aux chercheurs intervenants.

***Axiome 5 : accompagner les trans – formations internes et comprendre les « émergences » de formes***

Cette dimension de la recherche n'est pas souvent abordée, tant traditionnellement on s'intéresse plutôt à la méthode et aux savoirs produits. En revenant sur les processus de productions, nous avons observé au moins trois grandes dynamiques de transformations enchevêtrées. Il s'agit probablement de la dimension la plus centrale et complexe à la fois car elle procède d'interactions spécifiques distribuées diachroniquement tout en opérant synchroniquement.

D'abord, la stratégie de recherche se construit et se transforme au fil du temps et des événements. Premier exemple pris au début, la phase exploratoire prévue sur trois mois, a été prolongée pour obtenir l'adhésion de plusieurs organisations dont l'état d'avancement dans la réflexion était moindre; autre exemple pris à la fin, la restitution faite aux politiques de la recherche a permis en retour d'enclencher rapidement l'étape suivante<sup>14</sup>. Ensuite, ce premier point de transformation de la recherche montre que les acteurs de l'organisation se « forment » et se « transforment » simultanément; par exemple, ils passent d'un stade de la décision à un autre en interactions avec leurs pairs et les acteurs de l'intervention – recherche. Enfin, mais plus tardivement<sup>15</sup>, les formes organisationnelles se transforment elles aussi. Par exemple, plusieurs organisations de formations ont revu en profondeur, mais chacune à sa façon, les méthodes pédagogiques de l'alternance éducative; elles ont affiné leurs modes d'accompagnements des étudiants, elles ont accentué et revisité la pratique du mémoire professionnel, elles ont repensé leur projet de formation dans son ensemble, enfin elles ont réactivé des partenariats externes.

Dans une conception complexifiée et dynamique, l'activation de ces trois grands implexes<sup>16</sup> : 1- la stratégie ouverte de recherche, 2- la mobilisation des acteurs concernés dans la durée ont produit sans conteste, 3- la prise en compte des émergences, ont permis des transformations à la fois distribuées et simultanées de la stratégie elle-même, des acteurs et de l'organisation. En

théorisant quelque peu ces propos, on observe alors qu'on ne peut dissocier les concepts de complexité et d'émergence. Cette dernière constitue la propriété dynamique majeure et active des systèmes conçus complexes, tels des acteurs, apprenants, formateurs, directeurs ou chercheurs, qui conçoivent des stratégies dès lors rendues plus convenables. Ces recherches<sup>17</sup> nous ont permis entre autres, de pointer quelques principes fondamentaux des émergences.

- L'émergence procède d'un niveau de complexification inattendu, ce qui conforte les critères d'imprévisibilité et de non réduction. L'émergence procède d'un enrichissement du système vivant (par décadrages – recadrages successifs) et « l'avènement » d'un ordre supérieur (nouveau projet...) par intégrations successives (des dynamiques individuelles et collectives par exemple).
- L'émergence se produit à l'occasion d'un événement, souvent aléatoire, (nous pensons à des moments forts de nos interventions où s'opèrent manifestement des prises de conscience; à d'autres moments décisifs pour tel ou tel engagement) ou grâce à une règle simple appropriée individuellement ou collectivement dans des conditions particulières (par exemple, en ré – installant le principe d'écoute des étudiants) sans forcément que ce « saut qualitatif » ne puisse être totalement compris de l'extérieur.
- L'émergence se produit à partir d'unités élémentaires intégrées singulièrement par un « système » vivant ou une organisation. De l'extérieur, il est difficile d'en rendre compte avec précision mais nous sommes confortés dans l'idée que ces unités élémentaires (les implexes) en sont : 1- l'action ré appropriée et ré finalisée individuellement et collectivement devient génératrice de nouvelles énergies humaines; 2- ces énergies finalisées produisent des organisations plus ouvertes, mieux adaptées aux apprenants et aux situations, 3- dans des conceptions et des espaces revisités, 4- et des temporalités ré - appropriées.
- L'émergence se produit quand les temporalités restent ouvertes<sup>18</sup>, que leurs formes multiples, conscientisées par les sujets, et ré-appropriées puissent être activées pour la rendre « possible ». L'ouverture d'un système et des temporalités relativement maîtrisées confortent les possibilités d'engagements des acteurs pour des actions de qualité.
- On peut ajouter la souplesse de l'organisation. Souplesse permise par la qualité de l'organisation faite de principes dynamiques qui

gènèrent de la souplesse adaptative et des apprentissages pour les acteurs. Ces principes à la fois simples et complexes, fondés sur l'engagement et la responsabilité interne, l'autonomie, deviennent des générateurs de processus rendus convenables dans et par le cadre)<sup>19</sup>. Les habitudes, les règlements en vigueur appliqués sans discernement ni retenue, les méthodes de recherches pré formées, les managements durcis, les procédures techniques, ne vont pas dans ce sens.

***Axiome 6 : respecter les formes temporelles plurielles***

Par ce principe, nous insisterons sur l'idée déjà largement abordée que ces grandes « transformations » ne s'inscrivent pas dans les mêmes temps. Elles procèdent majoritairement de la prise en compte et du respect des temporalités plurielles en présence, des temps courts, moyens, longs; diachroniques et synchroniques... des temps de l'horloge et des temps psychologiques. Le grand intérêt de penser et surtout de faire avec les temporalités plurielles, c'est d'abord de proposer un cadre émancipateur pour les acteurs (J.-P. Boutinet, 2004). On en revient invariablement à la grande question des épistémologies posée dès le début de ce texte, épistémologies (et pratiques) tendues entre ce que nous nommerons ici les sciences de la commande qui écrasent et nient les temps, et les sciences de l'autonomie qui les reconnaissent et font avec. Nous avons pu mesurer à quel point ce parti – pris devenait un des principes centraux d'une conception - construction - conduite adaptative, c'est-à-dire d'une auto – co – éco – ré – organisation (Morin, 1999). Ce cadre ouvert aux temporalités multiples et variées des institutionnels, des acteurs, des organisations devient alors un cadre susceptible de générer de nouveaux possibles. Les chercheurs sont ainsi naturellement concernés par cette idée force d'intégrer dans leurs systèmes d'actions le concept de « variétés des temps »; ou comment « créer des espaces ouverts pour des interactions originales, des temps sociaux inédits, des formes à réinventer » (Clénet & Roquet, 2005). Souvent ignorée, la réinscription et la réappropriation des temps par les chercheurs devient ainsi une des clés majeures dans la conception de la RQF. Cette idée peut prendre un sens fort à l'heure tout est conçu – construit – conduit sous le règne des urgences, des temps écrasés ou raccourcis, des temps devenus trop courts pour agir réflexivement, placés sous la gouverne des seules injonctions; ou encore sous le règne des temps inversés, c'est-à-dire de faire tout de suite pour... hier! Il devient utile de rappeler que des projets co-opérés inscrits dans des temporalités réappropriées, souples et ouvertes peuvent générer des stratégies de recherches et de conceptions organisationnelles reliées par une recherche ainsi finalisée qui se pose en rupture avec des conceptions standards et/ou programmatiques, des pratiques homogénéisantes qui, en final, risquent

d'appauvrir ou d'exclure. Cela peut présenter un risque de dérive pour la recherche en éducation si l'on n'y prend garde, mais cela pose du même coup, la réflexion sur sa qualité scientifique, ce que l'on nomme la scientificité. Ce sera notre conclusion provisoire.

**En conclusion : la recherche qualitative finalisée par la « demande sociale »? Questions sur la scientificité.**

La recherche, ses conceptions fondamentales et ses méthodes, vit un moment d'interrogations et de transformations importantes. Nous avons tenté de pointer par ce texte l'idée que cela n'est pas sans interroger son statut et ses modes d'intervention, ses domaines et ses méthodes... et les spécificités qui en résultent, questionnant parfois les standards ambiants.

Concernant son statut, il est admis largement admis aujourd'hui que la recherche scientifique s'impose naturellement comme une source puissante d'accompagnement et d'impulsion des changements. Si elle veut jouer ce rôle dans les Sciences Humaines (SH) et les sciences de l'éducation et de la formation en particulier, la recherche ne peut être déconnectée des événements humains et/ou sociaux, en cela, elle est finalisée humainement; ni déconnectée des organisations socio-professionnelles, des phénomènes et/ou des problèmes liés aux situations, en cela elle est finalisée professionnellement. Dès lors, on prendrait un risque important en la réduisant à une conception seulement mono – référée et/ou finalisée, pensée hors contextes, ou à des démarches programmatiques fortement instrumentées et conduites en extériorité. Autrement dit, en sciences humaines, les champs de savoirs gagneraient probablement à être développés en contextes, pour des finalités partagées avec les acteurs et les institutions concernées. En cela elle est finalisée socialement. Cela n'exclue pas un haut niveau de théorisations et de réflexions épistémologiques qui s'installe ainsi à l'interface de deux grandes formes de savoirs expérientielles et théoriques, en intégrant le souci éthique (Varela, 2004). La RQF peut contribuer à ces rapprochements et à ces légitimations. En cela, elle est finalisée scientifiquement.

Tenir ces multifinalités pour négligeables consisterait à réduire les démarches de recherches à des niveaux d'artificialité ou de technicité dont les savoirs produits ne pourront être utiles aux acteurs et aux organisations. Leur portée sociale en sera d'autant réduite et difficile à légitimer. Il convient d'admettre que les chercheurs en sciences de l'éducation, ou ailleurs, ne peuvent être les seuls constructeurs des savoirs. Ils sont tenus d'assurer leurs légitimités (y compris scientifiques) en direction et en fonction des finalités, des contingences des organisations humaines, politiques et sociales. Se réfugier, au nom d'une certaine forme de scientificité réductrice, derrière des

standards de plus en plus formels, instrumentés et comptables de la seule méthode, même admis par la communauté, n'y changera rien à terme, sinon que d'amplifier des écarts de sens devenus perceptibles.

Ce mouvement de légitimation de la recherche qualitative en général, finalisée en l'occurrence, ne consiste pas pour autant à la soumettre à la demande sociale pour y apporter des réponses de premier niveau, seulement opérationnelles, voire utilitaires. Cela consiste d'abord à aider à sa reformulation pour la rendre pertinente, en phase avec des questions de recherche fondamentale, pour autant qu'on puisse les distinguer. Autrement dit, ces échanges et ces co-conceptions entre les scientifiques et les professionnels ne remettent nullement en cause l'autonomie et la qualité des savoirs scientifiques produits s'ils sont conçus à l'aune de référents explicites, pas plus qu'ils ne génèrent des pertes de pouvoir pour les acteurs, bien au contraire. À l'inverse, ils peuvent en assurer une plus grande légitimité en produisant des démarches de recherches finalisées qui comprennent et intègrent leurs propres débouchés sur les « terrains », tout en produisant des savoirs dignes de scientificité. Chercheurs et professionnels, recherches et terrains, expériences partagées et théorisations confrontées aux théories déjà-là, peuvent ainsi se nourrir réciproquement pour co-produire leurs légitimités autour de leurs logiques institutionnelles polyfinalisées par le triptyque :

- 1- du « faire » dans, avec et pour (facere, de faire justement et à propos),
- 2- du « savoir » aux formes multiples, par exemple le savoir « gnose » de la connaissance humaine, de l'insu plutôt chargé de symboles; le savoir épistémè, le su plutôt chargé de signes, et le savoir d'action.
- 3- de « l'éthique » humaine de l'action de concevoir des choses convenables en recherche ou ailleurs (Clénet & Beauvais, 2008).

Comme autant de formes de légitimations indissociables, pragmatiques, épistémiques et éthiques qui à elle trois, deviennent garantes d'une forme élargie et renouvelée de scientificité. On l'a vu, la conception des projets et/ou programme de recherche peut être faite de façon ouverte, concertée, *in vivo*. Ainsi conçue, la recherche finalisée peut apporter, parmi d'autres, une contribution engagée pour observer, comprendre, accompagner et agir dans les organisations éducatives, tout en légitimant la figure et la forme extérieure des savoirs scientifiques produits. Leurs principales qualités résideraient alors dans leur puissance naturelle (leur pouvoir de potentialisation), dans leur capacité à générer de nouvelles formes (leur pouvoir d'actualisation) humaines et organisationnelles susceptibles d'aider à comprendre et agir avec le monde humain de l'hétérogène et du singulier.



## Notes

<sup>1</sup> Provisoirement, nous entendons par là une recherche légitimée par une grande question socio-professionnelle constituée en « vraie grandeur », par exemple une dynamique de changement organisationnel et/ou pédagogique. Cette question est reliée à des conceptions et des opérations de la recherche – intervention qui s’y « collent ». Les trois grands processus de co-conception, de co-action et de co-validation en constituent l’essence.

<sup>2</sup> Le laboratoire Trigone est devenu, en 2008, une équipe interne du CIREL, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, par une fusion avec les laboratoires des sciences de l’éducation : Proféor et Théodile, de l’Université de Lille 3.

<sup>3</sup> Dans la mythologie romaine, Janus est un dieu à deux visages, un dieu des « portes », qui présiderait aux transitions et qui symboliseraient à la fois le « passage » entre l’intérieur et l’extérieur. Cette métaphore nous semble pertinente pour en situer l’entre deux des auto et hétéro – références, des auto – organisations et des déterminations externes.

<sup>4</sup> L’abduction est entendue ici comme un processus lié à l’intelligence humaine, c’est-à-dire celui d’inventer, parmi d’autres, une réponse qui convient, en cohésion interne avec le système. Selon le philosophe américain Charles Sanders Peirce, (1839-1914), l’abduction constitue ainsi une troisième forme de raisonnement par lequel on peut aboutir à des connaissances nouvelles. Ni préfabriquée, ni idéale, c’est la réponse possible et plausible, tout simplement celle qui convient localement.

<sup>5</sup> Sans vouloir en faire une généralité, concrètement, nous avons constaté qu’un laboratoire de recherche pouvait être évalué soit positivement, soit négativement pour la même raison : sa proximité avec la demande sociale. Pour certains « experts » de la scientificité, la demande sociale et la recherche en éducation ne vont pas toujours de pair.

<sup>6</sup> Le vivant pris au sens large est considéré ici comme le trait particulier des systèmes adaptatifs complexes : organisations, artefacts, systèmes, faits par et pour des Hommes. Ils offrent plusieurs propriétés fondamentales : celle de leurs constructions évolutives (leurs émergences parfois...). Leur viabilité tient essentiellement à la qualité de leurs processus internes et des interactions avec l’externe. Ils portent en eux des propriétés émergentes d’autonomie, d’adaptations (homéostasie) et d’apprentissages et procèdent de dynamiques variables, singulières et à multi échelles.

<sup>7</sup> Jacques Testart, directeur de recherche honoraire à l’INSERM, est un biologiste renommé, remarqué pour ses critiques aiguisées de la science.

<sup>8</sup> En théorie des systèmes, l’ouverture constitue un des fondements principaux d’un non réductionnisme; par exemple en reconnaissant la multi – finalité systémique.

<sup>9</sup> Le mot axiome (du grec ancien *axioma*, ce qui considéré comme digne, convenable, voire évident en soi) désignerait une quasi vérité qui doit être admise. Nous n’adhérons pas totalement à cette dernière idée, à notre sens, l’axiome est plutôt un point d’ancrage et de passage incontournable et jamais une évidence au sens du grec ancien voire au sens mathématique. Dans un travail de recherche en compréhension, en contexte, rien ne va de soi : contradictions et paradoxes sont toujours de mise.

<sup>10</sup> Plus précisément dans les IFSI : Instituts de Formations en Soins Infirmiers.

<sup>11</sup> Les approches traditionnelles découpent et séparent; il s’agit plutôt ici de différencier, c’est-à-dire de comprendre les niveaux logiques, les interactions et leurs produits.

<sup>12</sup> Toute activité sociale, formative et d’ingénierie mises en recherche, requiert des formes de coopérations dès lors qu’un individu ne peut arriver seul aux résultats escomptés, c’est un moyen de dépasser les limites de l’action individuelle et aussi de la recherche.

<sup>13</sup> Le principe de « dialogique » est l’englobement – dépassement de deux logiques différentes dans un ordre supérieur.

<sup>14</sup> Les politiques présents, placés devant les témoignages des acteurs concernés n'ont pas hésité à encourager un prolongement de ces recherches – interventions; un nouveau programme à deux ans est désormais initié.

<sup>15</sup> On a observé en plusieurs occasions que des changements organisationnels significatifs et durables n'interviennent qu'à partir de durées minimales : un an au moins pour des transformations un peu lourdes, telles que les modes de conduites de la formation, la mise en place de processus d'accompagnement...

<sup>16</sup> Entendus comme unités élémentaires du complexe, les implexes sont considérés ici comme des générateurs de processus, c'est-à-dire des processeurs générant des processus intelligents et intelligibles.

<sup>17</sup> À la suite des recherches conduites auprès d'adultes en formations et notamment par l'étude de la fonction « accompagnement en formation ». De même, à la suite des formations – accompagnements – recherches conduites auprès d'organisations de formation dans le cadre du développement de l'alternance qualitative.

<sup>18</sup> En théorie des systèmes, le concept d'ouverture comprend plusieurs traits ou dimensions principales (ce n'est pas exhaustif) : la polyfinalisation, les rapports à l'environnement, le respect des logiques différenciées en présence, les rapports aux différentes formes d'informations et/ou de savoirs, les rapports aux temps singuliers, les rapports à la mesure (et donc aux pouvoirs), (Clénet, 2003, pp. 106 et suivantes).

<sup>19</sup> Le funambule tient son équilibre sur le fil grâce à ses propres ressources, à sa propre souplesse mise en rapport avec la rigidité du support, mais toujours en interdépendance (lui et le support) et en interaction (lui qualité propre x qualité du support). Il tient en final grâce à la souplesse qu'il génère par lui – même à partir de..., et en interaction avec... Jamais il ne pourra se maintenir à partir d'injonctions venant de l'extérieur (l'entraîneur) du bas, ou en appliquant un programme théorique abstrait (exigé par le haut) ou bien encore à la qualité en propre du support.

## Références

- Atlan, H. (2008). Émergence des buts dans les réseaux auto-organiseurs : un modèle mécanique d'intentionnalité. Dans H. Atlan, P. Bourguine, D. Chavalaria, & C. Cohen-Boulakia, *Déterminisme et complexité : du physique à l'éthique* (pp. 241-263). Paris : La Découverte.
- Bourguine, P. (2008). Les systèmes complexes obéissent-ils à des lois? Dans H. Atlan, P. Bourguine, D. Chavalaria, & C. Cohen-Boulakia, *Déterminisme et complexité : du physique à l'éthique* (pp. 377-393). Paris : La Découverte.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris : PUF.
- Clénet, J., & Beauvais, M. (Éds). (2008). La question éthique. *Éducation Permanente*, 175, 5-12.
- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance, pour comprendre, c'est-à-dire pour faire*. Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J., & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance. *Éducation Permanente*, 163, 43-58.

- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Morin, E. (1999). *Le défi du XXIe siècle, relier les connaissances*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2003). *Science avec conscience*. Paris : Seuil.
- Préfecture et Région Nord Pas-de-Calais (Éd.). (2000). *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*. Lille : C2RP
- Simon, H.-A. (2004). *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Paris : Folio.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (2004). *Quel savoir pour l'éthique?* Paris : La Découverte.

*Jean Clenet* conduit ses recherches dans l'équipe interne Trigone-CIREL, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille. Par des recherches qualitatives engagées, susceptibles à la fois d'appréhender et d'accompagner les complexités humaines et organisationnelles, ses travaux visent à modéliser des expériences de formations, des conceptions d'organisations et des dispositifs de formation en alternance tout en interrogeant leurs qualités, en référence aux épistémologies constructivistes. Au cœur de ces recherches se pose fondamentalement la question des formes variées de « recherches - actions » dans les organisations et notamment de leur légitimation scientifique.