



“Verum esse ipsum factum”
 (“On ne peut connaître que ce qu'on a fait”)
Vico G., *De Antiquissima*, 1710.

Cette contribution à la réflexion contemporaine sur la fertilisation croisée entre théories et pratiques aborde cette question en prenant appui sur les fondements des pratiques de formation d'adultes (Schwartz, 1974) et de formation en alternance (Clenet, 2002 ; Landry, 2002). Celles-ci plutôt que de séparer théorie et pratique et raisonner en termes de transferts de la théorie vers la pratique, partent au contraire de la mise en interaction de pratiques et de théories. Ainsi, la démarche méthodologique proposée part d'un principe de mise en interaction de chercheurs en gestion et de praticiens¹ de la gestion, dans le but de développer des savoirs à la fois « scientifiques » et susceptibles d'être pertinents pour la pratique - et ayant ainsi peut-être quelque chance d'enrichir des pratiques.

Compte-tenu du nombre de publications qui traitent avec talent de méthodologie de recherche dans les approches dites qualitatives², est-il encore besoin aujourd'hui de revenir sur la question des démarches méthodologiques interprétatives ? L'attention croissante à la problématique « rigueur et pertinence » (« rigor and relevance ») comme thème de Congrès ou de n° spécial de revues étoilées de notre domaine au cours des dernières années³ témoigne de la pertinence actuelle de cette problématique. De fait, les chercheurs désireux de développer des savoirs à la fois reconnus au plan académique et susceptibles d'être utiles à la pratique ont encore souvent le sentiment « angoissant » (pour reprendre le mot de Devereux, 1998) de manquer de repères pour la conception de leurs projets de recherche. Le fait d'exprimer sous la forme d'un cadre méthodologique la démarche de recherche proposée a pour but essentiel de partager avec ces chercheurs une expérience réflexive développée et conceptualisée au fil des années.

Mettre en œuvre des démarches de recherche fondées sur l'interaction entre chercheurs et praticiens conduit à violer un principe fondamental des épistémologies positivistes et post-positivistes, celui d'objectivité et de neutralité du chercheur par rapport au phénomène étudié. En revanche, des démarches de ce type, sous réserve de respecter diverses conditions d'éthique,

de rigueur et de transparence (Avenier, 2008a), sont correctement légitimables dans d'autres paradigmes épistémologiques. Ainsi, le propos développé dans cette communication sera à entendre dans un paradigme épistémologique constructiviste, et plus précisément dans le paradigme épistémologique constructiviste radical tel que conceptualisé par von Glasersfeld (1988, 2001, 2005) et développé par Le Moigne (1995-2007), Riegler (2001), etc.⁴

Fournir des précisions relatives au paradigme épistémologique sous-jacent à une recherche apparaît depuis grosso modo la fin du XXe siècle comme une exigence normale de la recherche scientifique dans la plupart des disciplines des sciences de gestion⁵. Par exemple, Martinet (1990, p. 8) déclare : « *la réflexion épistémologique est consubstantielle à la recherche qui s'opère* ».

Un survol rapide de ce que recouvre implicitement le terme « scientifique » qui apparaît à longueur de textes dans les revues « scientifiques » de notre domaine - et dès le premier paragraphe de la présente contribution - révèle que, paradoxalement, même pour les recherches, de plus en plus nombreuses (Charreire et Huault, 2002), qui déclarent s'inscrire dans un paradigme épistémologique constructiviste, le qualificatif « scientifique » est en général utilisé en référence à la conception de la « science normale » (Kuhn, 1972). Ceci, alors que cette conception de la science est fondée sur des hypothèses épistémiques non compatibles avec celles qui fondent les paradigmes épistémologiques constructivistes. Afin d'éviter ces confusions le paradigme scientifique dans lequel s'inscrit la démarche méthodologique proposée sera précisément spécifié auparavant.

La communication est ainsi organisée en deux parties. La première présente à grands traits le paradigme scientifique dans lequel la réflexion développée dans cette contribution s'inscrit, à savoir le paradigme des sciences de l'artificiel (Simon, 1969, 1981, 1996). Ce paradigme scientifique offre une conceptualisation explicite, et explicitement fondée, d'un versant de la science autre que celui de la science institutionnalisée au long du XXe siècle. Il fournit aux sciences de gestion un cadre adapté à leur conceptualisation en tant que science. La seconde partie argumente et illustre la légitimation épistémique d'une démarche méthodologique destinée à élaborer des savoirs scientifiques - au sens des sciences de l'artificiel - en tirant parti de l'expérience de praticiens relativement à une problématique gestionnaire récurrente qui n'a pas encore reçu de réponse théorique satisfaisante.

1. Le paradigme scientifique de référence : les sciences de l'artificiel

Une question préliminaire à la réflexion de ce Congrès est celle du/des paradigme(s) scientifique(s) au(x)quel(s) un chercheur⁶ se réfère lorsqu'il déclare faire de la recherche scientifique en sciences de gestion. Est-ce celui des sciences sociales ? des Sciences de l'Homme et de la Société ? des sciences de l'action ? des sciences molles/douces (« soft sciences »), selon les références contemporaines les plus courantes ?

Nous commencerons par montrer que ces diverses « sciences » sont définies en référence à leur domaine d'étude et aux méthodes d'étude qu'elles mobilisent. Ces caractérisations relèvent donc de la méthodologie et ne vont pas aux fondements de ce qui peut constituer la scientificité de sciences qui visent à

étudier des phénomènes humains et/ou des phénomènes qui ne peuvent pas être tenus pour totalement indépendants de l'intervention humaine. C'est précisément pour pallier cette déficience des conceptions évoquées ci-dessus qu'a été conceptualisé le paradigme des sciences de l'artificiel (Simon, 1969). Nous le présenterons en mettant le projecteur sur quelques caractéristiques particulièrement saillantes pour les sciences de gestion et la démarche méthodologique présentée ensuite.

1.1 Quelles conceptions de la science sous-jacentes à diverses dénominations contemporaines courantes ?

Examinons maintenant ce qui caractérise un certain nombre de dénominations - telles que « sciences sociales », « Sciences de l'Homme et de la Société » (SHS), « sciences de l'action », des « sciences molles/douces » - fréquemment mobilisées pour situer les sciences de gestion au sein du système des sciences. Les « sciences sociales » et les « SHS » sont définies par ce sur quoi porte leur étude, à savoir des phénomènes humains et sociaux. Pour ce faire, les chercheurs ont développé des méthodes, dites qualitatives et/ou interprétatives⁷, qui n'ont généralement pas cours dans le paradigme de la science normale contemporaine (Kuhn, 1972)⁸.

De manière analogue, les « Sciences de l'action » (Argyris et al., 1985)) sont définies par ce sur quoi porte leur étude, à savoir essentiellement le changement dans un système social, ainsi que par un certain nombre de méthodes de recherche spécifiquement développées pour permettre l'étude du changement social : principalement les différentes formes de recherche action (Allard-Poesi et Perret, 2003) la recherche-intervention (David, 2000b), la recherche ingénierique (Chanal et al., 1997 ; Claveau et Tannery, 2002).

Quant aux sciences dites « molles/douces », elles se définissent par opposition aux « sciences dures », selon des expressions populaires calquées sur le jargon informatique (hardware/software). Les « sciences dures » regroupent dans un même ensemble les sciences de la nature et les sciences formelles, un tel regroupement se fondant sur des considérations méthodologiques plutôt qu'épistémologiques, à savoir le recours exclusif à des modèles formels fondés sur la logique déductive et le recours aux outils mathématiques, informatiques et/ou statistiques. De fait, la plupart des manuels d'épistémologie ignorent non seulement l'expression « sciences molles/douces » mais même celle de « sciences dures »⁹. On peut néanmoins imaginer que le qualificatif « molles/douces » s'applique tant aux méthodes qu'elles mobilisent (qualitatives et/ou interprétatives) qu'à leurs sujets d'étude (des sujets humains, des phénomènes sociaux).

Il ressort de ce rapide survol que dans les appellations génériques fréquemment mobilisées pour spécifier les sciences de gestion dans le système des « sciences », les « sciences » correspondant à ces diverses appellations s'identifient par **leur domaine d'étude** et par **les méthodes qu'elles mobilisent**. Leur identification relève donc de la méthodologie et non de l'épistémologie, selon la distinction clairement précisée par Piaget (1967)¹⁰, et ne va donc pas aux racines de ce qui caractérise une science en tant que science.

En outre, en approfondissant cette question, il apparaît que les recherches menées selon ces désignations s'inscrivent **implicitement** dans le paradigme de la science normale du XXe siècle, c'est-à-dire dans le paradigme des sciences naturelles classiques. Et ceci même pour la plupart des projets de recherche **explicitement** déclarés inscrits dans un paradigme épistémologique autre que les « paradigmes cartésiano-positivistes » (Le Moigne, 1995). Autrement dit, lorsque le qualificatif « scientifique » est utilisé dans un projet de recherche explicitement déclaré inscrit dans un paradigme épistémologique constructiviste, le qualificatif « scientifique » est encore très souvent pris au sens de la science normale du XXe siècle, c'est-à-dire au sens du paradigme des sciences naturelles. Par ailleurs, comme le mettent clairement en évidence Charreire et Huault (2002, p. 298) à partir de l'étude « de seize thèse de doctorat revendiquant un ancrage constructiviste », il ne suffit pas de déclarer l'inscription d'un projet de recherche dans un paradigme épistémologique constructiviste. Encore faut-il que l'argumentation des processus de recherche spécifiques mis en œuvre et des résultats mis en avant soit cohérente avec les hypothèses fondatrices de ce paradigme épistémologique.

Ainsi, d'une part, le terme « scientifique » si souvent mis en avant dans les publications contient des hypothèses implicites fortes - pratiquement jamais explicitées - parfois incompatibles avec le positionnement épistémologique affiché dans la contribution. Et d'autre part, les caractérisations des dénominations auxquelles il est fréquemment fait référence pour identifier les sciences de gestion ne s'attachent pas à questionner la solidité de leur légitimation épistémologique.

Pourtant, un certain nombre de voix se sont déjà élevées qui proposent une vision élargie de la science : Bachelard, Piaget, Simon, Morin, Le Moigne, pour ne citer que quelques noms qui, selon diverses études scientométriques¹¹, ne sont pas inconnus des chercheurs en management, voire en sciences de gestion. Nous allons présenter une conceptualisation explicite et explicitement fondée d'un paradigme scientifique autre que celui des sciences naturelles classiques, qui peut être considéré comme définissant un autre versant de la science dans cette conception élargie de la science: le paradigme des sciences de l'artificiel (Simon, 1969, 1981, 1996).

1.2 Le paradigme des sciences de l'artificiel en bref

Comme en témoigne le nombre impressionnant de signatures prestigieuses de *Models of a Man, Essays in Memory of Herbert A. Simon* (2004)¹², les contributions de Simon à l'avancement de différentes sciences sont considérables et lui ont valu les plus hautes distinctions dans plusieurs domaines très différents : notamment le Prix Turing en informatique (1975), le Prix Nobel d'économie (1978), le Prix de l'Academy of Management (1983), la médaille nationale de la science aux USA (1986), le Prix John von Neuman en recherche opérationnelle (1988)...

Parmi ses innombrables apports, sa conceptualisation des sciences de l'artificiel n'a pas encore reçu l'attention qu'elle mérite malgré le potentiel de développement qu'elle offre à de nombreuses sciences¹³, en particulier aux sciences de gestion¹⁴. Probablement, l'appellation insolite « sciences de l'artificiel » n'a pas aidé à la diffusion de cette conceptualisation révolutionnaire au sens de Kuhn (1972), selon Callebaut (2007). En effet, le terme « artificiel » semble contraire à la notion de

science, il a une résonance péjorative, et il évoque des artefacts physiques ou l'intelligence artificielle plutôt que des organisations humaines.

La conceptualisation des sciences de l'artificiel part de l'argument selon lequel pratiquement tous les éléments de notre environnement donnent des témoignages de l'artifice humain. Le monde dans lequel nous vivons peut être vu beaucoup plus comme façonné par l'homme, c'est-à-dire « artificiel », que comme un monde naturel, où artificiel est pris dans le sens suivant : « *[les phénomènes artificiels, ou artefacts,] sont comme ils sont parce qu'un système est façonné par ses buts ou par ses intentions, de manière à s'adapter à l'environnement dans lequel il vit.* » (Simon 1996 : xi).

Ensuite Simon note que dans le paradigme des sciences naturelles classiques - essentiellement la physique et la biologie - il est difficile de représenter et de rendre compte des phénomènes artificiels¹⁵, essentiellement pour deux raisons : d'une part, la contingence de ces phénomènes à leur environnement ; et, d'autre part, leur caractère téléologique (c'est-à-dire leur capacité à s'auto-définir des buts qui orienteront leur fonctionnement), qui rend difficile de démêler ce qui relève de la prescription de ce qui relève de la description.

Les organisations : des artefacts humains et sociaux

Les organisations sociales telles que les entreprises, les administrations, les associations à but non lucratif peuvent être considérées comme des artefacts au sens de Simon. En effet, une entreprise n'émerge pas comme un phénomène naturel, comme un objet créé par la Nature, à l'instar des planètes ou des montagnes. Lorsqu'une organisation de type entreprise ou administration se crée, c'est sous l'impulsion d'un certain nombre d'individus, pour certains buts, dans un certain contexte qui impose un certain nombre de contraintes sur le fonctionnement de cette organisation. Ainsi, une organisation n'est pas séparée de la nature : rien ne la dispense de respecter les « lois de la nature » telles que les besoins physiologiques de ses employés et les contraintes physiques dans ses activités de production et de distribution.

En outre, en tant qu'artefacts, les organisations ont des propriétés spécifiques liées au fait qu'elles impliquent des êtres humains qui ne sont pas des objets inertes et passifs. « *Au sein des organisations les individus ne sont pas seulement des processeurs d'information intéressés seulement par eux-mêmes ; ils ont aussi des liens tangibles, des attaches, des affiliations à des communautés, ce sont des êtres émotionnels, et, oui, ils ont un corps.* » (Tsoukas, 2005 : 380). D'autres caractéristiques attribuées aux individus, telles que conscience, réflexivité (Weick, 1999), créativité, désirs, capacité de se donner des buts, de communiquer, d'interpréter, de partager et de contester des interprétations (Yanow et Schwartz-Shea 2006), etc., jouent un rôle crucial dans les phénomènes étudiés par les sciences de gestion.

Il en résulte que les phénomènes organisationnels sont façonnés, au sens d'influencés plutôt que déterminés, par les actions d'êtres humains capables de concevoir des actions intelligentes pour tenter d'atteindre leurs objectifs.

Plus précisément, Simon (1996, p. xi-xii) écrit :

« Cette contingence des phénomènes artificiels a toujours fait planer des doutes sur la possibilité de les considérer comme relevant du domaine de la science. Le problème essentiel est de montrer comment des propositions empiriques peuvent effectivement être élaborées sur des systèmes qui, dans des circonstances différentes, peuvent être autres que ce qu'ils sont.

L'ingénierie, la médecine, l'architecture ne sont pas concernées d'abord par le nécessaire mais par le contingent - non pas par la façon dont les choses sont, mais par la façon dont elles pourraient être -, en bref par la conception. »

La préoccupation centrale des sciences de l'artificiel est alors de développer des moyens pour comprendre l'enchevêtrement de multiples projets humains évolutifs, leurs interrelations et leurs rapports avec des régulations perçues comme naturelles, en vue de la conception d'artefacts évolutifs destinés à fonctionner dans des environnements eux-mêmes susceptibles d'évoluer.

L'expression sciences de l'artificiel est donc générique pour désigner un **paradigme scientifique** différent de celui des sciences naturelles classiques, sans préjuger du domaine particulier (tel que le management, le marketing, l'économie, l'éducation, l'informatique, le langage, etc.) dans lequel ce paradigme peut être mobilisé.

Simon indique qu'une science de l'artificiel est étroitement apparentée à une science d'ingénierie (*science of engineering*), tout en étant très différente de ce que l'on place couramment sous l'appellation « science pour (ou de) l'ingénieur » (*engineering science*). Lorsqu'il explicite ce qu'il place sous l'appellation *science d'ingénierie*, il introduit une autre notion, celle de *science de conception*¹⁶ (*science of design*), qui met en relief la différence de posture associée aux deux paradigmes scientifiques : essentiellement une posture d'analyse dans les sciences naturelles classiques et une posture de conception/synthèse dans les sciences de l'artificiel, qui, sans exclure l'analyse, ne se réduit pas à elle. Les connaissances développées dans les sciences de l'artificiel pourront ainsi être de deux types : les propositions de type *conceptuel* principalement destinées au monde académique, et les propositions de type *opératoire*¹⁷ plus orientées vers le monde de la pratique, sans pour autant être dénuées d'intérêt académique.

L'expression « science de conception » semble connaître actuellement une meilleure diffusion dans le monde académique¹⁸. Cependant, étant donnée l'ambiguïté initiale, ces divers développements empruntent des voies différentes parfois non mutuellement cohérentes. Aussi ai-je préféré dans cette communication conserver l'expression originelle « sciences de l'artificiel », afin d'éviter tout risque de confusion.

Quatre indices distinguent l'artificiel du naturel :

1. « Les objets artificiels sont synthétisés par les êtres humains (bien que ce ne soit pas toujours ni même habituellement avec une claire vision anticipatrice).
2. Les objets artificiels peuvent imiter les apparences des objets naturels, bien qu'il leur manque, sous un ou plusieurs aspects, la réalité de l'objet naturel.
3. Les objets artificiels peuvent être caractérisés en termes de fonctions, de buts, d'adaptation.

4. les objets artificiels sont souvent considérés, en particulier lors de leur conception, en termes d'impératifs tout autant qu'en termes descriptifs. » (Simon, 1996, p.5)

Par conséquent, alors que les sciences naturelles sont concernées par l'étude d'**objets naturels**, les sciences de l'artificiel sont concernées par l'étude de **projets conceptuels**, à savoir, dans les sciences du management par exemple, les projets entrelacés de multiples êtres humains qui interviennent dans la construction et les évolutions de l'artefact organisationnel étudié. Les sciences de l'artificiel ont pour but à la fois de faire progresser la compréhension du fonctionnement et de l'évolution des artefacts dans leur environnement, et de développer des connaissances pertinentes pour la conception et la mise en œuvre d'artefacts évolutifs ayant des propriétés désirées.

Enfin, Simon (1996 : 112-113) observe que les sciences de l'artificiel sont des sciences fondamentales, à la fois tout autant et autrement que le sont les sciences naturelles classiques. Ceci le conduit à proposer non pas d'exclure des programmes des écoles d'ingénieur les fondamentaux des sciences naturelles classiques, mais d'inclure les fondamentaux des sciences de l'artificiel au même titre que les fondamentaux des sciences naturelles.

1.3 L'enracinement des sciences de l'artificiel dans le paradigme épistémologique constructiviste radical : conséquences sur la généralisation et la légitimation de savoirs

Le paradigme scientifique des sciences de l'artificiel est épistémologiquement soutenu par le paradigme épistémologique constructiviste radical (Avenier et Gavard-Perret, 2008). Ceci a évidemment des conséquences majeures sur la conception de la généralisation et de la légitimation des savoirs élaborés dans le paradigme des sciences de l'artificiel : celles-ci s'effectueront de la même manière que dans les paradigmes épistémologiques constructivistes.

1.3.1 Dans le paradigme des sciences de l'artificiel, la généralisation de savoirs

Dans le paradigme des sciences de l'artificiel, comme dans les paradigmes épistémologiques constructivistes, la généralisation vise non pas à établir des relations causales substantives supposées valables indépendamment de tout contexte, mais à élaborer des savoirs génériques (Avenier et Albert, 2007). L'expression « savoir générique » est entendue au sens de Prus (1987) et Carlson et Pelletier (1995). La notion de savoir générique étend la notion de « proposition générique » introduite par le philosophe pragmatiste Dewey (1938). Des énoncés génériques expriment des savoirs relatifs à des genres de phénomènes plutôt qu'à des cas particuliers (épisodes ou événements). Ainsi, dans le domaine des sciences de gestion, les savoirs génériques s'expriment sous la forme de méta-modèles¹⁹, de configurations²⁰, d'ensembles cohérents de propositions génériques²¹, de formes identifiables et stables (« patterns »²²) correspondant à des régularités identifiées dans le fonctionnement ou l'évolution d'artefacts d'un certain genre. De telles régularités ne sont pas considérées comme les manifestations de mécanismes permanents sous-jacents assimilables à des lois, mais comme des phénomènes temporairement stables associés à des régularités de leurs contextes.

La construction de savoirs génériques s'effectue par conceptualisation et dé-contextualisation. De ce fait, elle correspond à ce qui est parfois appelé généralisation verticale (David, 2004), alors que la généralisation horizontale étend le domaine de validité d'un énoncé en général sur la base d'inférences statistiques. Glaser et Strauss (1967) proposent une voie intéressante pour développer des savoirs génériques²³ à partir de la construction de « théories substantives » - celles-ci correspondent grosso modo aux « savoirs locaux » situés de Geertz (1983) - et de l'étude systématique de multiples groupes de comparaison.

Pour pouvoir être mobilisés en situation, les savoirs génériques ont la particularité de devoir être re-contextualisés en fonction des conditions idiosyncratiques de la situation considérée. Cette re-contextualisation n'est pas conçue comme l'affectation de valeurs particulières à un certain nombre de paramètres prédéfinis. Elle est vue au contraire comme un processus de pensée complexe impliquant réflexion et réinterprétation : par exemple, Jarzakowski (2003) et Whittington (2003) ont mis en évidence que les managers mobilisent les outils classiques d'aide à la réflexion stratégique d'une manière souvent fort éloignée des théories qui les sous-tendent.

1.3.2 Dans le paradigme des sciences de l'artificiel, la légitimation de savoirs

Dans le paradigme des sciences de l'artificiel, la légitimation de savoirs, comme la généralisation, emprunte la même voie que dans le paradigme épistémologique constructiviste radical. Elle repose sur une critique épistémologique rigoureuse des processus d'élaboration de ces savoirs ainsi que de ces savoirs eux-mêmes, réalisée tout au long de la recherche par le chercheur lui-même ainsi que, possiblement, *ex post* par toute personne s'intéressant aux savoirs ainsi élaborés, quel que soit son statut professionnel (chercheur ou praticien). De ce fait, l'exposition du travail effectué au cours de la recherche « doit s'efforcer de réduire au maximum l'asymétrie d'information entre le chercheur et son public ». (Koenig, 1993, p. 15) communiquer de manière explicite sur le processus de recherche ayant conduit à ces savoirs.

Ce travail de critique épistémologique appelé aussi « *travail épistémique* » (Martinet, 2000) consiste essentiellement (Avenier, 2007) à :

- expliciter les hypothèses fondatrices²⁴ paradigme épistémologique spécifique dans lequel le développement de savoirs est effectué,
- expliciter la manière dont sont argumentées dans ce référentiel les multiples décisions d'ordres épistémique, méthodologique et technique prises au cours de la recherche,
- justifier les inférences et les conceptualisations effectuées sur la base à la fois des connaissances préalables et du matériau empirique mobilisés.

L'exigence de transparence évoquée ci-dessus appelle la fourniture par le chercheur d'un rapport détaillé rendant compte à la fois du travail épistémique et du travail empirique effectués. Ce rapport doit expliciter non seulement les éléments qui viennent d'être évoqués, mais aussi la manière dont le chercheur a recueilli les informations empiriques mobilisées.

La légitimation des savoirs génériques repose sur le travail empirique et sur le travail épistémique qui a été réalisé tout au long de la recherche pour la construction de ces savoirs et leur mise en perspective par rapport à des savoirs déjà admis. Cette légitimation n'est donc pas absolue, mais relative. Elle dépend notamment du contexte cognitif dans lequel s'est déroulée la recherche : culture du chercheur ; informations recueillies dans les organisations considérées ; culture, réflexivité et coopérativité des praticiens avec lesquels le chercheur a interagi, etc. Elle dépend aussi des contextes industriel, géographique, économique, social, organisationnel, managérial, etc., de l'organisation²⁵ au sein de laquelle s'est déroulée la recherche.

Parmi les éléments sur lesquels s'appuie le chercheur pour légitimer les savoirs qu'il élabore, ceux dont il rend compte viennent s'intégrer aux références par rapport auxquelles s'effectue la légitimation socioculturelle de ces savoirs. A cet égard, Le Moigne (1995) met en avant le critère d'enseignabilité dans le contexte socioculturel considéré. Afin de souligner d'une part l'importance du processus de rédaction des résultats dans le processus de recherche (Richardson, 2003), et d'autre part les possibilités spécifiques qu'offre l'écrit - couplé à l'informatique - en matière de diffusion, de mémorisation, de consultation, de navigation hypertexte intra et inter-documents, et plus généralement de traitement de l'information à la demande, nous parlerons de « savoirs enseignables publiés »²⁶ ou, pour faire bref, de « savoirs publiés » (Avenier et Nourry, 1997).

L'appellation « savoirs publiés » ne sera pas limitée aux textes publiés dans les revues dites scientifiques (ou académiques). Seront également pris en considération ceux publiés dans des ouvrages, dans des actes de colloque/congrès à comité scientifique, et dans des revues professionnelles. La publication de savoirs dans ces différents lieux témoigne d'une reconnaissance de leur légitimité (telle qu'argumentée par le chercheur), par les membres du comité éditorial de la revue - académique ou professionnelle - ou de la maison d'édition, ou encore du comité scientifique du congrès/colloque. Dans les sciences de l'artificiel, la reconnaissance par des praticiens, de l'intérêt pratique de savoirs est valorisée au même titre que leur reconnaissance académique.

1.3.3 Dans le paradigme des sciences de l'artificiel, le statut des savoirs

Dans les sciences de l'artificiel - comme dans les paradigmes épistémologiques constructivistes - les savoirs publiés ont le statut d'hypothèses plausibles (Le Moigne, 1995), légitimées de la manière donnée à voir dans la publication, et adaptées à l'expérience de ceux qui les ont élaborés. Ils ne visent pas à être utilisés dans une perspective prédictive ni comme des règles normatives à suivre impérativement, mais plutôt comme des repères heuristiques au service de l'action, ce qui pour Nielsen et Tsoukas (2007) signifie deux choses : premièrement, fournir un cadrage pour réfléchir sur une certaine pratique et comprendre ses propres actions ; et deuxièmement, être un guide pour l'action. Autrement dit, ils sont destinés à encourager la réflexion, éclairer des situations problématiques, et stimuler l'action créative en donnant éventuellement à voir des voies plausibles pour atteindre certains buts.

Enfin, étant donné la manière dont les savoirs élaborés sont légitimés et le statut de ces savoirs, les recherches menées dans le paradigme des sciences de l'artificiel non seulement peuvent intégrer des savoirs élaborés en s'aidant de méthodes développées initialement au sein des paradigmes épistémologiques positivistes - alors que la réciproque ne tient pas. Et par définition (rappelée dans le §1.2), elles peuvent aussi aisément intégrer des savoirs relevant des sciences naturelles.

Le contexte scientifique et épistémologique de cette contribution d'ordre méthodologique étant désormais précisément explicité, la démarche pour l'élaboration de savoirs scientifiques à partir d'interactions avec des praticiens²⁷ va maintenant être présentée sous la forme d'un cadre méthodologique.

2. Un cadre méthodologique s'articulant autour de cinq processus

Pour situer ce cadre méthodologique par rapport à ceux disponibles dans la littérature²⁸, je me référerai plus particulièrement à celui servant de fil conducteur à (Hlady-Rispal, 2002), parce qu'il est à la fois proche de ma conception générale de la recherche dite qualitative et représentatif des conceptions généralement admises. Il comporte essentiellement cinq grandes phases : conception du canevas de la recherche, collecte des données, interprétation, élaboration des résultats, communication des résultats.

Le cadre proposé dans cette seconde partie, quant à lui, s'organise autour de cinq **processus** - plutôt que **phases** - qui s'articulent les uns dans les autres, à savoir :

- 1 - conception du canevas de la recherche,
- 2 - construction de savoirs locaux,
- 3 - élaboration de savoirs génériques par conceptualisation de savoirs locaux,
- 4 - communication de savoirs génériques,
- 5 - activation de savoirs génériques.

Après diverses précisions préliminaires relatives à la présentation générale du cadre, les processus fondamentaux sur lesquels il repose seront successivement présentés en mettant à en relief les relations entre pratiques et « savoirs publiés » que le processus considéré met en jeu.

2.1. - Précisions préliminaires relatives au cadre méthodologique

Certains des processus cités ci-dessus peuvent aisément être mis en relation avec les phases décrites dans (Hlady-Rispal, 2002), tout en n'ayant pas toujours exactement les mêmes contenus. Ainsi par exemple, la construction de savoirs locaux s'effectue au cours de ce qui correspondrait grosso modo au regroupement des deux phases de « collecte des données » et « d'interprétation » ; l'élaboration de savoirs génériques au cours de la phase « d'élaboration des résultats ».

Une première différence saillante consiste en la présence d'un processus intitulé « activation de savoirs génériques ». La préoccupation d'activation des savoirs dans d'autres contextes que ceux où ils ont été élaborés n'apparaît que très partiellement dans les autres cadres à travers le principe de communication des résultats de la recherche à destination des praticiens, sous la forme de

prescriptions/préconisations managériales. Mais l'intérêt, au plan scientifique, d'une implication du chercheur dans la mise en œuvre de ces prescriptions n'est alors pas du tout évoqué. Il l'est seulement dans le cas de recherches-interventions (Thiétart et al. 1999 ; Savall et Zardet 2004 ; Giordano 2003), ou d'études de cas interactives à visée transformative (Hlady-Rispal 2002), c'est-à-dire dans des situations où l'intervention est un moyen privilégié de construction d'informations pour l'élaboration de ces savoirs. Dans ce cas, l'activation de ces savoirs dans d'autres contextes que ceux dans lesquels ils ont été élaborés n'est pas *a priori* envisagée, alors que ceci est un objectif majeur du cadre présenté ici.

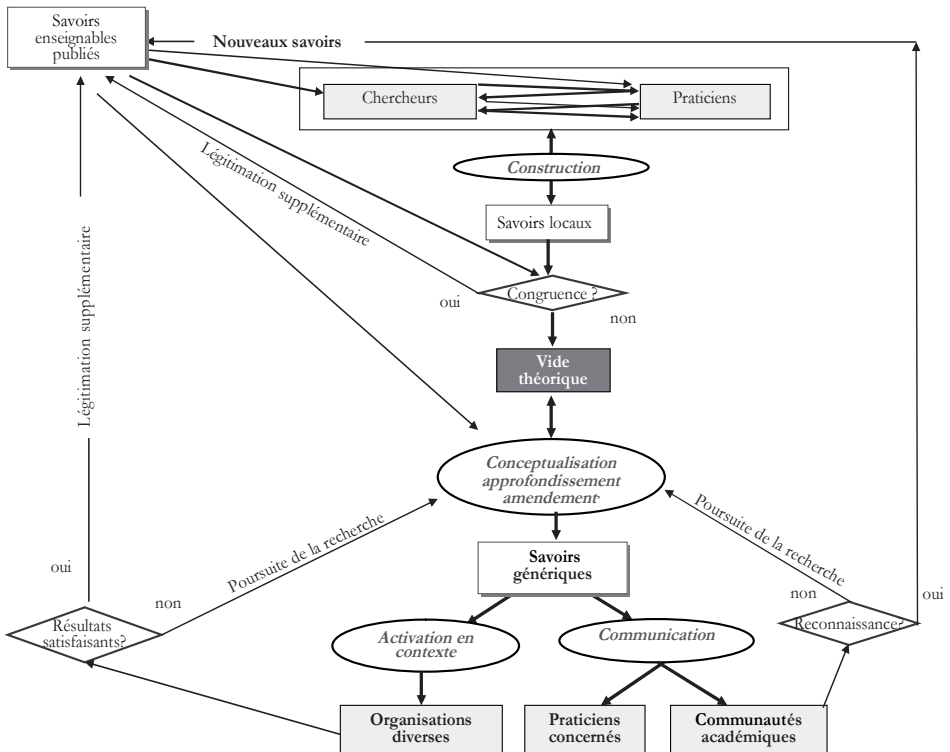


Figure 1 : Cadre méthodologique pour l'élaboration de savoirs à partir de l'expérience de praticiens

Légende

- Processus ou mise en relation unidirectionnelle. Une flèche bidirectionnelle signifie que le processus est potentiellement itératif
- Input, destination ou output d'un processus
- Nom du processus
- ◇ Test

Une version antérieure de ce cadre a été présentée dans (Avenier, 2007). L'objectif principal était alors de donner à voir les différentes facettes du travail épistémique au fil d'un projet de recherche conçu en référence à ce cadre, en explicitant dans chacun des processus ce en quoi le travail épistémique consiste essentiellement. Ici, compte-tenu du contexte général de réflexion dans lequel cette contribution s'inscrit, l'objectif principal est plutôt de mettre en lumière les relations entre savoirs publiés et pratiques, dans les projets de recherche conçus en référence à ce cadre.

Le fait d'adopter une perspective différente conduit à passer sous silence certains aspects largement développés en 2007, comme les différentes facettes du travail épistémique au fil des cinq processus²⁹. Et, au contraire, à développer des aspects qui n'ont pas évoqués en 2007 car non centraux à la perspective adoptée alors, tels que les relations entre savoirs publiés et pratiques.

Pour cette même raison, la figure 1 ci-dessus offre une représentation graphique de ce cadre différente de celle publiée en 2007 (p. 154), qui est reproduite en annexe (figure 2) pour faciliter son accès par le lecteur. Ainsi, la figure 1 met en exergue des aspects - comme le lien entre savoirs publiés et pratiques, dans les différents processus -, qui, précédemment, avaient été laissés dans l'ombre afin de permettre une meilleure lisibilité de la figure. En contrepartie, toujours par souci de lisibilité de la figure, d'autres aspects ont été gommés. Ainsi, disparaît du schéma le processus d'élaboration du canevas de la recherche, qui était alors représenté par une ellipse englobant l'ensemble des autres processus afin de symboliser le fait que le canevas était susceptible d'évoluer tout au long de la recherche en liaison avec le déroulement des autres processus (cf. §2.2. ci-dessous). Par ailleurs, toujours pour améliorer la lisibilité de la figure, les réponses aux questions exprimées dans les losanges³⁰ sont représentées comme étant binaires (oui/non), alors qu'en pratique les réponses sont en général plus nuancées. En fait, la réponse symbolisée par « non » condense les réponses « non » et « partiellement », ce qui permet de prendre en compte les différentes nuances des réponses possibles.

2.2. - Conception du canevas de la recherche

L'expression « canevas de la recherche » est reprise de (Hlady Rispal, 2002) pour traduire l'expression *research design* introduite par Miles et Huberman (1994). Pour affronter les phénomènes d'interdépendance entre les différents aspects du canevas³¹, il importe d'appréhender ces différents aspects conjointement plutôt que de les traiter de manière à la fois individuelle et itérative. Ainsi, après avoir précisé les hypothèses fondatrices du référentiel épistémologique dans lequel la question de recherche sera étudiée, il s'agit d'avancer conjointement sur la spécification des quatre points suivants : la question de recherche ; les principaux référents théoriques susceptibles d'être mobilisés pour traiter la question de recherche ; les situations de gestion qu'il serait souhaitable d'étudier et les organisations envisageables pour cette étude ; la logique de collecte des informations envisagée. Ceci est effectué en veillant à expliciter au fur et à mesure les raisons sous-jacentes aux différents choix envisageables, et à s'assurer de la cohérence et de la pertinence mutuelles des voies envisagées.

Comme l'ensemble des auteurs cités dans l'introduction du §2 l'a souligné, ce travail d'identification s'affine progressivement au cours de la recherche et peut continuer à évoluer au cours du travail empirique, sans jamais être considéré comme définitivement figé : « *Ainsi, une première collecte des données suscite une analyse susceptible de changer ou enrichir le canevas de recherche et les modes de recueil à venir. (...) de nouvelles données peuvent contredire les premières analyses et entraîner une reformulation ou un affinement de la problématique de départ.* » (Hlady Rispal, 2002, p. 110). C'est la raison pour laquelle ce processus avait été représenté dans figure 2 (cf. annexe) par une ellipse qui englobait les autres processus.

Nous n'insisterons pas ici sur l'importance que la revue de la littérature publiée revêt lors de la construction du canevas, tellement elle est unanimement reconnue dans toute recherche scientifique. Nous soulignerons juste le caractère bidirectionnel de la relation entre la revue de la littérature et les décisions concernant tant la situation de gestion considérée que l'organisation dans laquelle l'étude empirique sera menée, qui non seulement sont orientées par, mais aussi orientent³², la revue de la littérature.

2.3. - Construction de savoirs locaux

Ce processus consiste en la mise en forme par le chercheur³³ d'informations qui sont censées mettre en mots les connaissances³⁴ d'acteurs de l'organisation considérée relatives à la problématique managériale qui sous-tend la question de recherche. Ces informations sont recueillies en combinant généralement entretiens, observations, et consultation de documents. En référence à Geertz (1983), les savoirs ainsi formulés sont qualifiés de « locaux » pour souligner le caractère local et situé de leur élaboration et légitimation : ces savoirs ont pour principale légitimation le fait d'avoir été élaborés par le chercheur à partir de sa compréhension³⁵ d'informations obtenues au cours du travail empirique mené dans telle et telle organisation qui opère dans tel et tel contexte ; à partir de l'étude de tel et tel document, ainsi que de telle et telle observation, et d'entretiens menés à telle date, avec tel et tel acteur à tel moment de son histoire, ayant occupé telle et telle fonctions dans telle et telle organisations etc.

Dans cette conception de la construction de savoirs locaux, la collecte et le traitement des informations s'effectuent non pas de manière séquentielle mais en interaction étroite. En particulier, la liste des personnes à interroger et les guides d'entretien sont adaptés au fil des entretiens.

Le travail d'élucidation de connaissances développées dans l'expérience réalisé au cours d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) favorise la prise de conscience par les personnes interrogées de leurs connaissances souvent implicites, relatives à la problématique managériale étudiée. Cette prise de conscience³⁶, qui rend possible l'exercice d'une certaine réflexivité sur ses connaissances, est susceptible d'influencer leurs pratiques ultérieures. L'établissement de liens explicites avec les savoirs publiés n'est pas une préoccupation délibérée du chercheur pendant la construction des savoirs locaux. Toutefois, son « bagage de base » (David, 2004) a certainement une influence sur la manière dont il appréhende et comprend le matériau empirique à partir duquel il exprime/élabore les savoirs locaux.

C'est à l'issue de ce travail de mise en forme, que le chercheur s'interrogera sur la **congruence** des savoirs locaux ainsi élaborés avec les savoirs publiés. A travers une revue complémentaire de la littérature, il examinera si ces savoirs peuvent être considérés comme des instanciations de savoirs génériques publiés ou si, au contraire, ils ne correspondent pleinement à aucun savoir générique, à aucune théorie, témoignant alors d'un certain « vide théorique »³⁷.

Dans le premier cas, ce résultat constitue un aboutissement du projet de recherche initialement envisagé. La valeur épistémique du travail effectué dans un tel projet est d'apporter une contribution supplémentaire à la légitimation des savoirs théoriques qui se sont trouvés corroborés par le travail empirique effectué.

Dans le second cas, le projet de recherche sera poursuivi via l'engagement d'un autre processus, la construction de savoirs génériques destinés à combler le « vide théorique » identifié. Selon l'ampleur du « vide » identifié, le projet peut aller de l'approfondissement ou de l'amendement de certains savoirs publiés, à la génération de savoirs radicalement nouveaux. De toute manière, il donnera lieu à un travail de construction de savoirs.

2.4. - Construction de savoirs génériques

La construction de savoirs génériques vise à établir un méta-modèle, une forme générique ou un ensemble de propositions génériques articulées de manière cohérente (cf. §1.3.1). Cette construction s'effectue par dé-contextualisation de savoirs locaux et conceptualisation à travers « un saut inventif du chercheur » (Barin Cruz, 2007) à partir d'un substrat quelque peu hétéroclite. Ce substrat comprend en effet des savoirs locaux ; des savoirs publiés - tant dans des revues ou ouvrages scientifiques que dans des revues ou ouvrages professionnels - étudiés ; le matériau empirique récolté et traité³⁸ ; les connaissances formelles et informelles du chercheur parmi lesquelles son « bagage de base » (David, 2004) ; ainsi que les échanges complémentaires qu'il est susceptible de susciter avec certains acteurs de l'organisation étudiée ou d'autres organisations avec lesquelles il a des liens. Ces échanges complémentaires peuvent avoir deux finalités : premièrement, être destinés à clarifier certains points qui n'ont pas été examinés de manière suffisamment précise, ou pas examinés du tout, au cours des entretiens menés en vue de l'élaboration de savoirs locaux ; deuxièmement, discuter les savoirs génériques élaborés ou en cours d'élaboration, par exemple lors d'une demande d'autorisation de publication d'un texte citant nominativement l'organisation étudiée.

Il est à noter que la notion de « saut inventif du chercheur » évoquée ci-dessus correspond à un acte de conception, qui relève explicitement des sciences de l'artificiel³⁹. Alors que cette notion ne sera pas aisément recevable dans le paradigme des sciences naturelles, puisque, dans ce cas, il s'agit de mettre au jour, de dévoiler des phénomènes supposés préexister, et exister indépendamment du regard que le chercheur porte sur eux.

Plus encore que lors de la construction de savoirs locaux, ce travail de conceptualisation incombe au chercheur, sans évidemment qu'il en ait

l'exclusive. De fait, ce travail relève typiquement du métier et des compétences professionnelles spécifiques des chercheurs (Avenier, 2008b). Au cours de ce processus, le travail épistémique consiste essentiellement à expliciter la manière dont est légitimé le travail de conceptualisation. Il consiste donc à donner à voir les principaux éléments conceptuels et empiriques sur la base desquels s'est produit le « saut inventif du chercheur », à questionner les inférences effectuées, à clarifier les notions nouvellement introduites et à montrer comment ces notions s'articulent aux concepts existants ou en différent. Ce travail conduit fréquemment à revisiter une partie de la littérature déjà étudiée lors des deux processus précédents ainsi qu'à prolonger la revue de la littérature en référence à des notions qui ont pu émerger aussi bien du matériau empirique que de la littérature pendant le travail de conceptualisation.

Concernant plus spécifiquement les relations suscitées entre « théorie et pratique » pendant le processus de construction de savoirs génériques, nous venons de voir que, comme dans la génération de théories enracinées (Glaser et Strauss, 1967 ; Charmaz, 2003), la conceptualisation de savoirs génériques se nourrit d'informations relatives à des situations pratiques diverses. Inversement, le travail réalisé par le chercheur au cours de ce processus peut contribuer à faire évoluer des pratiques dans l'organisation étudiée, lors des échanges complémentaires évoqués ci-dessus. Un exemple détaillé dans (Avenier, 2008b) montre de quelle manière la relecture par la dirigeante d'une entreprise⁴⁰ d'un texte destiné à être publié dans une revue (Avenier, 2008c)⁴¹ à partir d'une recherche menée au sein de cette entreprise, l'a conduite à aménager une procédure nouvellement mise en place, de manière à remédier à une déficience que cet article soulignait.

Cet exemple nous amène directement à l'examen d'un autre processus, la communication de savoirs génériques.

2.5. - Communication de savoirs génériques

La communication des résultats d'une recherche dans diverses instances académiques à fins d'évaluation par des pairs et de diffusion de la connaissance est une exigence bien connue de la recherche scientifique. Dans le cas de recherches menées dans le paradigme des sciences de l'artificiel, qui visent notamment à élaborer des savoirs génériques pertinents pour la conception et la mise en œuvre d'artefacts ayant des propriétés désirées (cf. §1.2 ci-dessus), la communication de ces savoirs à des managers est aussi une exigence de la recherche. En effet, quel sens y aurait-il à développer des savoirs sur la conception d'artefacts organisationnels si ces savoirs restaient cantonnés dans la sphère académique et n'étaient pas accessibles aux managers ?

Dans la communication académique, le chercheur est tenu de se conformer à un certain nombre de conventions. Comme le fait remarquer Plummer : « *Sans celles-ci les lecteurs ne les considéreraient pas comme scientifiques. [...] Une conséquence de ce mode d'écriture est de rendre la plupart de ces textes 'illisibles pour tous'* » (2001, p. 169). Néanmoins, certaines d'entre elles, au contraire, fournissent une aide déterminante au lecteur pour situer la portée de la contribution.

Par exemple, la spécification dans l'introduction du « vide théorique »⁴² que l'article s'attache à combler partiellement. Puis, la présentation détaillée du travail épistémique et du travail empirique effectués, indiquant la manière dont les informations empiriques mobilisées ont été recueillies et dont sont légitimées les conceptualisations proposées et les multiples inférences sur lesquelles reposent les savoirs présentés.

La communication avec des managers n'est pas soumise aux mêmes conventions que la communication académique. Ceci ne signifie pas pour autant qu'elle peut être traitée avec une rigueur moindre. Le travail épistémique exigé pour préparer la communication avec les praticiens est cependant différent.

Divers travaux (par exemple, Peirce, 1978 ; Bougnoux, 1997) montrent que la communication ne peut pas être vue comme un problème de mécanique des fluides où il s'agirait de transférer un fluide d'un récipient plein vers un récipient vide. Il convient au contraire (Avenier et Schmitt, 2007a) d'être particulièrement attentif à la mise en forme, c'est-à-dire la mise en mots, la mise en images, la mise en récits, et/ou la mise en contextes des messages que l'on souhaite communiquer, de manière à faciliter leur intelligibilité et leur recevabilité par les personnes auxquelles ils sont adressés prioritairement.

Ainsi, dans la communication avec des managers, il ne s'agit évidemment pas de présenter des savoirs génériques différents de ceux présentés à des communautés académiques, mais de présenter les mêmes savoirs différemment⁴³, d'une manière adaptée aux préoccupations et au contexte de ceux à qui la communication est destinée en priorité. La communication orale - dans le cadre de conférences invitées au sein d'entreprises, de syndicats professionnels, ou encore de cercles de réflexion interentreprises - est souvent privilégiée car elle permet des échanges interactifs qui favorisent la compréhension et l'enrichissement mutuel.

Si la communication soumise à une communauté scientifique est acceptée, les énoncés qu'elle contient viendront s'intégrer aux savoirs enseignables publiés. Sinon, le chercheur devra continuer à approfondir son travail de recherche tant que les améliorations apportées au travail présenté ne suffisent pas à son acceptation pour publication. Pour cela, il lui faut parfois repartir d'une meilleure identification du « vide théorique » que sa recherche vise à contribuer à combler. Parfois, il lui faut reprendre la revue de la littérature selon une direction importante oubliée. Bien souvent, il lui faut retourner sur le terrain pour récolter des informations manquantes.

L'intérêt mutuel que la présentation de savoirs génériques à des managers soit interactive a déjà été souligné : elle facilite la re-contextualisation des savoirs par un dialogue entre chercheur et praticien. De tels échanges conduisent parfois certains praticiens à évoluer quelque peu dans leur représentation de la problématique. Ils conduisent souvent le chercheur à identifier d'autres facettes importantes de la problématique considérée, que la recherche avait laissées dans l'ombre, stimulant ainsi des idées de poursuite du projet de recherche.

La communication interactive avec des praticiens peut aussi s'inscrire dans un autre contexte, celui de l'activation de savoirs génériques dans leur organisation, qui est le cinquième et dernier processus du cadre proposé.

2.6. - Activation de savoirs génériques dans des contextes divers

Comme signalé plus haut, l'activation des savoirs dans des situations empiriques autres que celles à partir desquelles les savoirs ont été élaborés, est un objectif majeur des recherches menées dans le paradigme des sciences de l'artificiel. Cependant, la plupart du temps, cet objectif est difficilement réalisable : pour des raisons de notoriété insuffisante de l'équipe de recherche ou de confiance insuffisante des praticiens vis-à-vis de la recherche en sciences de gestion (Avenier, 2004 ; Schmitt, 2007), il est souvent difficile pour des chercheurs de trouver des organisations dans lesquelles mettre en œuvre les savoirs qu'ils ont développés relativement à des problématiques auxquelles ces organisations peuvent sembler confrontées. Un moyen pour contourner cette difficulté est de s'associer à des consultants ayant la réputation de se comporter en praticiens réflexifs (Schön 1983) et s'intéressant aux recherches considérées. Une telle association peut faciliter l'accès du chercheur à des organisations où pourraient être activés certains des savoirs génériques élaborés antérieurement.

L'activation de savoirs génériques dans une situation particulière ne peut pas être vue comme une simple application : elle exige toujours une re-contextualisation de ces savoirs pour les adapter aux spécificités de la situation considérée. Tenkasi et al. (2007) montrent que la re-contextualisation de savoirs est opération complexe que les chercheurs peuvent contribuer à faciliter mais ne peuvent pas effectuer complètement par eux-mêmes. Selon ces auteurs, la re-contextualisation de savoirs exige qu'un certain travail de reconception de ces savoirs et de reconstruction de leur sens soit effectué par les acteurs de l'unité considérée eux-mêmes. Ces deux processus peuvent néanmoins être facilités par la création d'espaces d'interprétation spécifiques dédiés à l'apprentissage mutuel et à la construction interactive de sens entre les praticiens et les chercheurs concernés. Ces résultats confirment l'impossibilité de réduire la question de l'enrichissement de pratiques par la théorie à une simple question de transfert de la théorie vers les pratiques.

L'activation de savoirs génériques peut être vue comme un moyen de communiquer ces savoirs à des praticiens de manière interactive dans et par le faire - qui néanmoins exige aussi une communication par le dire. Elle peut aussi être vue comme une mise à l'épreuve de l'effectivité de ces savoirs et, dans le cas de résultats satisfaisants, contribuer à leur légitimation. Toutefois, dans un paradigme épistémologique constructiviste, le fait que l'activation de savoirs ne conduise pas à l'advenue des évolutions escomptées ne constitue pas une réfutation de ces savoirs au sens de Popper (1959). Il indique plutôt que la recherche est à poursuivre pour tenter de comprendre pourquoi les repères que ces savoirs constituent ne se sont pas montrés efficaces dans le contexte spécifique considéré. La poursuite de la recherche peut conduire à affiner ces repères ou les amender.

Discussion et conclusion

Cette discussion est organisée en trois parties. Dans un premier temps, nous examinerons les raisons qui m'ont incitée à développer une nouvelle version du cadre publié antérieurement (Avenier, 2007). Ensuite, nous reviendrons sur

une question centrale pour cette contribution, à savoir la capacité de projets de recherche conduits en référence à ce cadre à favoriser « l'enrichissement réciproque entre théorie et pratique » pour reprendre les termes utilisés dans l'appel à communication. Enfin, nous discuterons un certain nombre de questions encore ouvertes dans la mise en œuvre de ce cadre.

Pourquoi une nouvelle version du cadre ?

Dans le §2.1, il a été signalé que le cadre présenté ici (figure 1 ci-dessus) est une nouvelle version d'un cadre publié antérieurement (cf. figure 2 en annexe). En quoi et pourquoi cette nouvelle version est-elle différente ?

Il y a essentiellement trois différences, qui ne sont pas uniquement liées à la différence de perspective adoptée dans les deux contributions signalée dans le §2.1.

Premièrement, cette version fait explicitement apparaître la notion de « vide théorique », parce que le « vide théorique » est le point d'entrée déterminant à partir duquel organiser les présentations destinées à des communautés scientifiques. Tout comme la problématique managériale sous-jacente m'apparaît comme le point d'entrée déterminant des présentations destinées à des managers. En incitant le chercheur à identifier très tôt ce « vide théorique », ce repère l'aide à préparer très amont une condition majeure d'admissibilité de ses propositions de contribution académique ultérieures.

En second lieu, cette version fait explicitement apparaître un certain nombre de questions épistémiques-clés sous forme de tests. Par exemple, la question de la **congruence** entre d'une part, les savoirs locaux élaborés et, d'autre part, les savoirs déjà admis - désignés ici par l'expression « savoirs publiés »-, qui, espère le chercheur, permettra la mise en évidence d'un « vide théorique ». Elle met aussi en exergue l'importance du test de la **reconnaissance par des pairs** de la légitimité des savoirs élaborés. Il ne suffit pas au chercheur de rendre compte de manière détaillée de la manière dont il légitime la construction des savoirs qu'il a élaborés pour que ceux-ci obtiennent automatiquement la reconnaissance de chercheurs d'une communauté académique à laquelle ces savoirs se rattachent. Encore faut-il que ces savoirs leur paraissent recevables. Montrer de quelle manière ils contribuent à combler un « vide théorique » est un moyen privilégié pour ce faire.

Enfin, le qualificatif « actionnable » n'apparaît plus dans le texte, car plus j'approfondis le sujet, plus l'expression « savoirs actionnables » me semble problématique. Même lorsque cette notion est entendue non pas au sens pauvre de « savoirs susceptibles d'être appliqués » ; mais au sens riche de « savoirs susceptibles d'amener des managers à prendre du recul et se questionner par rapport à leur manière d'agir, et de stimuler leur réflexion et leur créativité par l'éclairage que ces savoirs apportent sur la situation considérée ».

En effet, l'actionnabilité est une propriété attribuée par un chercheur à des savoirs concernant le rapport que ces savoirs - tels qu'il les comprend - entretiennent avec des actions qui sont susceptibles d'être menées par d'autres personnes que lui. Or ces personnes ne vivent peut-être pas ces actions de la manière dont le chercheur se les représente - et ne comprennent pas forcément ces savoirs de la même manière que lui. Par conséquent, des savoirs considérés comme actionnables par un chercheur ne sont pas nécessairement considérés comme tels par des praticiens qu'ils sont censés concerner directement.

En outre, un savoir considéré comme actionnable par un manager n'est pas nécessairement considéré comme tel par un autre manager placé dans un contexte qui peut sembler similaire à un chercheur.

Cependant, en même temps, en liaison avec l'hypothèse H3⁴⁴ des paradigmes épistémologiques constructivistes, l'intention d'actionnabilité apparaît comme un repère important pour accroître les chances de développer des savoirs susceptibles d'être utiles à la pratique. A cet égard, le fait d'inscrire explicitement un projet de recherche dans le paradigme scientifique des sciences de l'artificiel permet d'inscrire fondamentalement l'intention d'actionnabilité dans le projet de recherche.

Un tel cadre favorise-t-il l'enrichissement réciproque entre théorie et pratique ?

Nous allons maintenant mettre en évidence que, hormis peut-être le processus de conception du canevas de la recherche, les processus présentés ci-dessus offrent des occasions « d'enrichissement réciproque de la pratique par la théorie » - selon l'expression utilisée dans l'appel à communication.

La démarche méthodologique présentée repose sur le postulat selon lequel les membres d'une organisation, et en particulier les managers, sont susceptibles de développer dans leur expérience professionnelle certaines connaissances en matière de management qui correspondent à des « vides théoriques ». De ce fait, certains projets de recherche conçus en référence au cadre présenté ci-dessus sont susceptibles de conduire à des savoirs formés à partir de pratiques. Autrement dit, ce cadre offre des possibilités d'enrichissement de la théorie par la pratique, via les interactions du chercheur avec des praticiens envisagées dans chacun des quatre processus évoqués dans les §2.3 à §2.6.

Les exemples ci-après, puisés dans mon expérience personnelle de projets de recherche conçus en référence à ce cadre (Avenier, 2008b), montrent que, inversement, chacun de ces processus offre des occasions « d'enrichissement de la pratique par la théorie ».

Lors d'entretiens d'explicitation menés en vue de la construction de savoirs locaux relatifs à une pratique managériale particulière (précisée au moment de la prise de rendez-vous), il m'est arrivé plusieurs fois que, au moment de l'entretien, la personne interrogée sorte de son bureau des notes qu'elle avait « préparées à l'avance⁴⁵ pour être sûre d'avoir bien en tête l'ensemble des points importants » à me communiquer sur le sujet. Ainsi, le questionnement du chercheur sur leurs pratiques et leur expérience amène en général les praticiens à réaliser des opérations mentales qui, selon leurs dires, leur sont assez inhabituelles⁴⁶ : se construire des représentations (au sens de l'hypothèse H2 de l'annexe 1) de leur pratique et réfléchir sur ces représentations. Autrement dit, à effectuer un certain travail épistémique sur leurs pratiques et expérience relatives à la problématique managériale considérée. La manière dont leurs vues sont ensuite intégrées aux savoirs locaux développés leur offre une occasion de retour réflexif dont certains acteurs pourront tirer parti, ce qui peut ensuite susciter un enrichissement de leurs pratiques.

Nous ne reviendrons pas sur l'exemple évoqué dans le §2.4 qui donne à voir une possibilité d'enrichissement de pratiques lors d'entretiens complémentaires menés pendant la construction de savoirs génériques.

Par ailleurs, c'est une des finalités de la communication de savoirs génériques lors de conférences intra ou inter-organisationnelles que de contribuer à l'enrichissement de pratiques. Certains échanges oraux lors de telles présentations peuvent donner à penser que certaines des notions présentées ont retenu l'attention de certains membres de l'auditoire. Cependant, il n'est pas possible à ce moment-là de savoir dans quelle mesure, ni de quelle manière, ces notions pourront effectivement contribuer à enrichir les pratiques de ces personnes. Le seul moyen pour le savoir est de se rendre ensuite sur le terrain pour étudier s'il y a effectivement eu des changements. Ceci nous amène au dernier processus, l'activation de savoirs génériques. Ce processus, par définition, est celui qui est le plus à même de conduire à un enrichissement de pratiques par la théorie. Une première difficulté soulignée dans le §2.6 est alors de trouver des organisations partenaires.

Questions ouvertes dans la mise en œuvre de ce cadre

Examinons maintenant quelles autres difficultés peuvent être rencontrées dans la mise en œuvre de ce cadre et quelles questions subsistent.

Les processus d'élaboration de savoirs locaux et génériques dépendent du contexte empirique dans lequel la recherche se déroule, en particulier de la culture, de la réflexivité et de la coopérativité des praticiens avec lesquels le chercheur interagit (cf. §1.3.2 ci-dessus). Une manière d'identifier une organisation susceptible de disposer d'une expérience intéressante relativement à une problématique managériale importante à la fois aux plans académique et pratique, et même de conduire des expérimentations en son sein⁴⁷, est d'entrer en relation avec des responsables d'organisation qui participent activement à des projets rejoignant les centres d'intérêt du chercheur, dans le cadre de cercles de réflexion inter-organisationnels comme il en existe un certain nombre en France.

Il subsiste un certain nombre de questions ouvertes autour de la notion de savoirs génériques, portant sur leur communication, leur activation, ainsi que sur la notion elle-même.

La communication de savoirs génériques auprès de managers en vue de l'enrichissement de leurs pratiques par la théorie, soulève diverses questions. Notamment, comment concevoir la communication de ces savoirs de manière à faciliter la compréhension et l'appropriation de ces savoirs, et à accroître leurs capacités à être activés ultérieurement ? Malgré les efforts de mise en forme déployés par le chercheur, certains praticiens semblent ne pas être intéressés par les énoncés de savoirs génériques. Ceci conduit à se poser la question suivante : finalement, pour quelles raisons serait-ce important, ou au contraire superflu, pour des praticiens de connaître les énoncés de savoirs génériques ? Serait-ce suffisant qu'ils comprennent - et retiennent - la signification profonde de savoirs génériques telle qu'elle peut être communiquée (Avenier et Schmitt, 2007) via leur traduction dans le langage quotidien et/ou des mises en scène fondées sur des re-contextualisations dans des situations authentiques ou même fictives dont les ouvrages de Goldratt - dont certains praticiens sont friands - fournissent des exemples convaincants (Avenier et Albert, 2007) ?

Par ailleurs, nous avons noté dans le §2.6 que l'activation de savoirs génériques dans une situation particulière exige non seulement la re-contextualisation de ces savoirs en fonction des spécificités de la situation, mais aussi leur reconception

et la reconstruction de leur sens par des acteurs de cette situation (Tenkasi et al., 2007), ce qui peut induire des modifications de leur sens initial (Jarzabkowski 2003, Whittington 2003). Dans ces conditions, que peut signifier l'expression « activer des savoirs à bon escient » ? Ce qui peut apparaître à un praticien comme une activation adéquate de certains savoirs, peut ne pas correspondre à ce que le chercheur imaginait lorsqu'il a élaboré ces savoirs initialement, en référence à d'autres contextes. Est-ce une raison suffisante pour considérer que cette manière spécifique d'activer ces savoirs ne convient pas ?

Quant à la notion de savoir générique elle-même, que, à ma connaissance, Simon n'a pas lui-même particulièrement explorée en relation avec sa conceptualisation des sciences de l'artificiel, il conviendrait de la préciser en revenant peut-être aux travaux fondateurs de Dewey (1938), et en approfondissant la manière dont cette notion s'est développée dans le domaine des sciences cognitives dans le prolongement des travaux de Carlson et Pelletier (1995).

Une autre difficulté concerne l'exigence de transparence présente dans toute recherche scientifique quel que soit le paradigme (sciences naturelles ou sciences de l'artificiel) considéré et quelles que soient les méthodes utilisées. Comme Koenig (1993) l'avait déjà souligné pour les recherches-actions, cette exigence est particulièrement délicate à satisfaire dans les recherches conduites en référence à ce cadre tant les décisions que le chercheur est amené à prendre au fil de la recherche sont nombreuses. Elle est même particulièrement difficile à satisfaire⁴⁸ dans les articles destinés à être publiés dans les revues académiques, puisqu'il s'agit de rendre compte de manière détaillée, dans un document de taille forcément limitée, de la combinaison complexe du travail épistémique et du travail empirique menés dans une telle recherche.

Enfin, les questions d'ordre éthique sont en général plus délibérément explicitées lors de la mobilisation de méthodes qualitatives interprétatives - comme c'est le cas dans le cadre proposé ici -, que dans les recherches fondées sur des méthodes quantitatives. Etant considérées comme incontournables dans ce cadre (Avenier, 2008a), elles peuvent apparaître comme une difficulté supplémentaire, alors qu'elles relèvent de la responsabilité civique, épistémique et donc éthique des chercheurs, quelle que soit leur discipline et leur positionnement épistémologique. Cependant, ne devons-nous pas, en tant que chercheurs en sciences de gestion, considérer que nous avons à assumer une responsabilité particulière (Le Moigne, 2007), car nous sommes en première ligne d'une « révolution silencieuse » (Callebaut, 2007), paradigmatique, à partir d'un terrain d'expérience particulièrement complexe et familier de l'aventure des sociétés humaines sur la petite planète Terre : le management des organisations sociales ?

Références bibliographiques

- Adam M., 1999, *Les Schémas, un langage transdisciplinaire*, Paris, L'Harmattan.
- Aken J. E. van, 2005, « Management Research as a Design Science: Articulating the Research

Products of Mode 2 Knowledge Production in Management », *British Journal of Management*, Vol. 16, 19-36.

Allard-Poesi F., Perret V., 2003, « La recherche-action » in Y. Giordano (coord.), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Editions EMS, Paris, pp. 85-132.

Argyris, C., Putnam, R. and Smith, D. M., 1985, *Action Science: Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Augier M., March J.G. (eds), 2004, « Models of a Man, Essays in Memory of Herbert A. Simon », MIT Press.

Avenier, M.-J. (2004). L'élaboration de savoirs actionnables en PME légitimés, dans une conception des sciences de gestion comme des sciences de l'artificiel. *Revue Internationale PME*, 17(3-4), 13-42.

Avenier M.J., 2007, « Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience », in Avenier M.J. et C. Schmitt (dirs.), *La Construction de Savoirs pour l'Action*, L'Harmattan, pp. 140-170.

Avenier, M.-J. (2008a). Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il à la recherche en management stratégique ? , *XVIIe Conférence internationale de l'AIMS*. Nice-Sophia Antipolis.

Avenier, M.-J. (2008b). A methodological framework for constructing generic actionable knowledge. In O. Eikeland & B. Brogger (Eds.), *Turning to Practice with Action Research*. Frankfurt: Peter Lang publishers.

Avenier, M.J. (2008c). La Pensée complexe pour relever les défis du management stratégique d'entreprises ? Retours d'expérience. *Chemins de Formation*, 12.

Avenier, M.-J., & Albert, M. N. (2007). Constructing Academically Valid Workable Knowledge in Management Research: A Methodological Framework, *Communication to The Third Organization Studies Summer Workshop*. Crete.

Avenier M.J., Gavard-Perret M.L., 2008, « Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique », in M.L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon, A. Jolibert (dir.), *Méthodologie de la Recherche - Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences gestion*, Paris, Pearson (à paraître).

Avenier, M.-J., & Nourry, L. (1997). Connaissances engendrées dans une recherche-intervention : modalités de production et conditions de légitimation, *Colloque «Constructivisme(s) et Sciences de gestion»*. Lille.

Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2007a). Elaborer des savoirs actionnables et les communiquer à des managers. *Revue Française de Gestion*, 174, 25-42.

Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2007b). *La Construction de Savoirs pour l'Action*. Paris: L'Harmattan.

Barin Cruz L, 2007, « Le processus de formation des stratégies de développement durable de groupes multinationaux », Thèse de doctorat, Université Jean Moulin Lyon3, novembre.

Barin Cruz, L., Avila Pedrozo, E., Chebbi, H., 2008, Le processus de formation d'une stratégie intégrée dans développement durable entre siège et filiales : cas de deux groupes français de la grande distribution, *Management International*, 12/2, p. 81-95.

Boissin, J.-P., Castagnos, J.-C., Guieu, G., (2001). *Ordre et désordre dans la recherche francophone en stratégie*. In Martinet, A.-C., Thiétart, R.-A. *Stratégies. Actualité et futurs de la recherche*. Paris : Vuibert. Chapitre 2, p. 27-42.

Boudon Ph., 2006, *Conceptions épistémologie et poïétique*, Paris, L'Harmattan.

Bougnoux, D. (1997). *La communication contre l'information*. Paris: Hachette

Callebaut W., 2007, Herbert Simon's Silent Revolution, *Biological Theory*, 2(1), pp. 76-86

Carlson, G. N., F. J. Pelletier, eds , 1995, *The Generic Book*, University of Chicago Press.

Chanal V, Lesca H., Martinet A.C., 1997, « Vers un ingénierie de la recherche en sciences de gestion », *Revue Française de Gestion*, n° 116, novembre-décembre, pp. 41-51.

Charmaz K., 2003, « Grounded theory: Objectivist and constructivist methods », in N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (eds), *Collecting and interpreting qualitative materials*, Thousand Oaks, Sage, pp. 249-291.

Clenet J., 2002, *L'ingénierie des formations en alternance, pour comprendre, c'est-à-dire pour faire*, L'Harmattan.

David A., 2000a, « Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées », in A. David, A. Hatchuel, R. Laufer, *op. cit.*, pp. 83-109.

David A., 2000b, « La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ? », in in A. David, A. Hatchuel, R. Laufer, *op. cit.*, pp. 193-213.

David A., 2004, « Etudes de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion », *Communication à la XIII^e Conférence de l'AIMS*, Rouen.

Demaillly A., 2004, *Herbert Simon et les sciences de conception*, Paris, L'Harmattan.

Devereux G., 1998, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

Dewey, J., 1938, *Logic, the theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Co.

Gavard-Perret M.L., D. Gotteland, C. Haon, A. Jolibert (dir.), 2008, *Faire de la recherche en sciences de gestion*, Paris : Pearson (à paraître).

Geertz, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.

Giordano Y., (coord.), 2003, *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Editions EMS, Paris.

Girod-Séville M., Perret V, 1999-2007, « Fondements épistémologiques de la recherche », in R.A. Thiétart et coll., *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, pp. 13-33.

Glaser B. G., Strauss A.S., 1967, *The discovery of grounded theory*. London, Aldine.

Glaserfeld E. von, 1988, « Introduction à un constructivisme radical », in P. Watzlawick (ed.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, pp. 19-43.

Glaserfeld E. von, 2001, « The radical constructivist view of science », *Foundations of Science*, special issue on Impact of Radical Constructivism on Science, 6/1-3, pp. 31-43.

- Glaserfeld E. von, 2005, « Thirty years radical constructivism », *Constructivist Foundations* 1/1, pp. 9-12.
- Goldratt, E. M., & Cox, J. (1992). *The Goal*. Great Barrington, Mass: North River.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., 1989, *Fourth generation evaluation*, London, Sage.
- Hanson N., 1958, *Patterns of Discovery*, Cambridge University Press.
- Hatchuel A., Le Masson P. et Weil B., De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception, *Revue internationale des sciences sociales*, 2002/1, n° 171, p. 29-42
- Hlady Rispal M., 2002, *La méthode des cas. Applications à la recherche en gestion*, Bruxelles, De Boeck.
- Hodgkinson, G., Johnson, G., Whittington, R., & Schwarz, M. (2006). The role of strategy workshops in strategy development processes: Formality, communication, co-ordination and inclusion. *Long Range Planning*, 39(5), 479-496
- Jarzabkowski P., 2003, Relevance in Theory and Relevance in Practice: Strategy Theory in Practice, 19th EGOS Colloquium,
- Journal of Applied Behavioral Science*, 2007, « Special issue on the integration of the perspectives of design sciences and organizational development », n° 43.
- Koenig G., 1993, Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 9, novembre.
- Kuhn T. S., 1972, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion.
- Landry C. (dir.), 2002, *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La Théorie du Système Général. Théorie de la Modélisation*. Paris: PUF.
- Le Moigne, J.L., 1993, Sur «l'incongruité épistémologique» des sciences de gestion in *Revue Française de Gestion*, 1993, n° 96, novembre-décembre, p.123-135
- Le Moigne J.L., 1995, *Les Epistémologies constructivistes*, 1^{ère} édit. ; 2007, 2^{nde} édit. ; Paris, Que Sais-Je ?
- Le Moigne J.L., 2001-2002-2003, *Le constructivisme, tomes 1- 3*, Paris, L'Harmattan.
- Le Moigne J.L., 2006, « Quelle conception de la Science entre Sciences de conception et Sciences de la conception ? », postface in P. Boudon, *Conceptions épistémologie et poïétique*, Paris, L'Harmattan.
- Le Moigne J.L., 2007, « Transformer l'expérience humaine en science avec conscience », in A.C. Martinet (coord.), *Sciences du management. Ethique, pragmatique et épistémique*, Paris, Vuibert FNEGE, pp. 31-49.
- Martinet A.C. (coord.), 1990, *Epistémologie et Sciences de Gestion*, Paris, Economica.
- Martinet A.C., 2000, « Epistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline », in A. David, A. Hatchuel, R. Laufer, *op. cit.*, pp. 111-124.
- Martinet A.C., (coord.), 2007, *Sciences du management. Ethique, pragmatique et épistémique*, Paris, Vuibert FNEGE.

- Miles M. B., Huberman A. M., 1994, *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Mintzberg H., 1982, Structure et dynamique des organisations, Edits. d'Organisation.
- Mir R., Watson A., 2000, « Strategic Management and the Philosophy of Science: the Case for a Constructivist Epistemology », *Strategic Management Journal*, vol. 21, pp. 941-953.
- Nielsen R. P., Tsoukas H., 2007, « Towards an aristotelian reading of Argyris' conception of actionable knowledge in organization studies », Communication to The Third *Organization Studies* Summer Workshop, Crete, June. <http://www.egosnet.org/journal/W-027.pdf>
- Organization Studies*, 2008, Special issue « Organization Studies as a Science for Design », 29/3.
- Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris: Seuil.
- Piaget J., 1967, *Logique et Connaissance Scientifique*, Paris, Gallimard.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: An invitation to a critical humanism*. London: Sage.
- Popper K. R., 1959, *The logic of scientific discovery*, New York, Harper and Row.
- Prus, R. C., 1987, Generic social processes: Implications of a personal theory of action for research on marketplace exchanges. *Consumer Research*, 14(1), 66-70.
- Revue Française de Gestion*, 1993, Dossier « Herbert Simon, L'homme qui pose les bonnes questions », n° 94, juin-août.
- Richardson, L. (2003). Writing: a Method of Inquiry. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed., pp. 499-541). Thousand Oaks: Sage.
- Riegler A., 2001, « Towards a radical constructivist understanding of science », *Foundations of Science*, special issue on impact of radical constructivism on science, 6/1-3, pp. 1-30.
- Roussel P., Wacheux F., *Management des ressources humaines, Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, Bruxelles, de Boeck.
- Rynes, S. L., Bartunek, J. M., & Daft, R. L. (2001). Across the great divide: Knowledge creation and transfer between practitioners and academics. *Academy of Management Journal*, 44, 340-355.
- Savall H., Zardet V., 2004, *Recherche en Sciences de Gestion : Approche Qualimétrique*, Economica.
- Schmitt C., 2007, La communication de savoirs pour l'action, in Avenier M.J. et C. Schmitt (dirs.), *La Construction de Savoirs pour l'Action*, L'Harmattan, pp. 195-213.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: Méridiens/Klincksieck*.
- Schwartz B. (dir.), 1974, *L'éducation demain*, Paris : Aubier-Montaigne.
- Sfez L., 1990, *Critique de la communication*, Paris, Seuil.
- Simon, H. (1960). *The New Science of Management Decision*: Prentice Hall.

- Simon H.A., 1969, *The sciences of the artificial*, 1st edn. ; 1981, 2nd edn. ; 1996, 3rd edn., Cambridge: MIT Press. Trad. française de la 1^{ère} édit., 1974, *La science des systèmes, science de l'artificiel*, édition de l'Épi, Trad. française de la 3^{ème} édit., 2004, *Les sciences de l'artificiel*, Paris, Gallimard.
- Simon H.A., 1986, « Une réponse à L. Sfez », in A. Demailly, JL Le Moigne (éds.), *Sciences de l'intelligence, sciences de l'artificiel*, Presses universitaires de Lyon, pp. 697-698.
- Tenkasi, R. V., Mohrman, S. A., & Mohrman, A. M. J. (2007). Making knowledge contextually relevant: The challenge of connecting academic research with practice, *The Third Organization Studies Summer Workshop*. Crete.
- Thiétart R. A. (et coll.), 1999, *Méthodes de Recherche en Management* ; 2007, 3^{ème} édit., Paris, Dunod.
- Tsoukas H., 2005 *Complex knowledge*, Oxford University Press.
- Usunier J.C., Easterby-Smith M., Thorpe R., 2000, *Introduction à la recherche en gestion*, 2e éd., Paris, Economica.
- Vandangeon-Derumez I., 2002, « Herbert A. Simon - Les limites de la rationalité : contraintes et défis », in S. Charreire et I. Huault, *Les Grands Auteurs en Management*, Paris, EMS.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les Moulineaux: ESF éditeur.
- Wacheux F., 1996, *Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion*, Paris, Economica.
- Weick K. E., 1999, « Theory Construction as Disciplined Reflexivity: Tradeoffs in the 90's », *Academy of Management Review*, 24/4, pp. 797-806.
- Whittington, R. (2003). The work of strategizing and organizing: for a practice perspective. *Strategic Organization* 1(1), 119-127.
- Yanow D., Schwartz-Shea P. (eds), 2006, *Interpretation and method. Empirical research methods and the interpretive turn*, London, Sharpe.

Annexe 1

Les hypothèses fondatrices du paradigme épistémologique constructiviste radical (PECR) selon von Glasersfeld, Le Moigne et Riegler

Ces hypothèses fondatrices intègrent des éléments venant des publications suivantes : von Glasersfeld (1988, 2001, 2005), Le Moigne (1995-2007), et Riegler (2001).

Hypothèse fondatrice H1 : Le PECR postule l'existence d'un réel expérimenté par des humains sans se prononcer sur l'existence ou la non-existence d'un réel unique tel qu'il est ou pourrait être en lui-même, en dehors de toute expérience humaine.

Autrement dit, le PECR ne se prononce pas sur l'existence, ou la non-existence, d'un réel au sens du noumène Kantien, c'est-à-dire d'un « réel tel qu'il est en lui-même » avant que tout humain en ait fait l'expérience. Cette hypothèse d'ordre ontologique est en accord avec la position du philosophe pragmatiste Peirce pour qui « *La phénoménologie a pour objet non pas l'expérience mais l'expérimenté.* » (1992, p. 143, cité dans Dumoncel, 2007)

Hypothèse fondatrice d'ordre épistémologique H2 : Le réel expérimenté par un humain est connaissable. En revanche, un humain ne peut pas connaître rationnellement un monde réel au-delà de l'expérience qu'il en a.

Cette connaissance s'exprime sous la forme de constructions symboliques appelées représentations, sans que nul ne sache si la représentation d'un réel expérimenté constitue une image semblable au « réel tel qu'il est en lui-même » si un tel réel se trouve exister.

De surcroît, dans le cas où un « réel tel qu'il est en lui-même » existerait, le PECR ne se prononce pas sur le caractère connaissable ou non-connaissable de ce réel. Il est seulement nié qu'un humain puisse connaître ce réel au-delà de son apparence phénoménale (Glasersfeld 2001 : 10). Autrement dit, le PECR pose que nul humain ne dispose de critères absolus permettant de savoir avec certitude s'il existe un et un seul réel, et, dans le cas où il existerait, si celui-ci est semblable aux perceptions qu'il induit.

Hypothèse fondatrice H3 : La connaissance d'un phénomène est téléologiquement et récursivement orientée par l'action cognitive délibérée de construction effective d'une représentation de ce phénomène.

En d'autres termes, la connaissance construite dépend à la fois du ou des buts pour lesquels elle est construite et du contexte dans lequel cette construction s'effectue. Par conséquent, si les buts et/ou le contexte évoluent, la représentation et la connaissance construite pourront évoluer. En outre, la connaissance construite peut à son tour modifier la connaissance préalable qui a servi à la construire.

Annexe 2

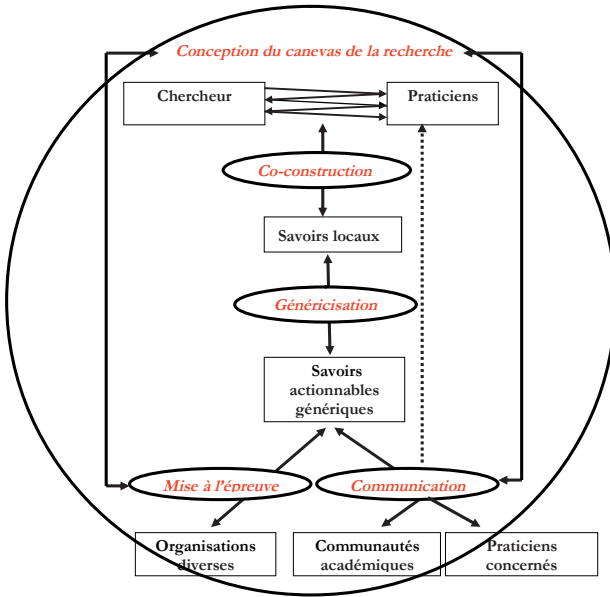


Figure 2 : Un cadre de référence pour l'élaboration de savoirs actionnables à partir de l'expérience de praticiens (Source : Avenier, 2007, p. 154)

Légende

- Processus. Une flèche bidirectionnelle signifie que le processus est potentiellement itératif
- ▭ Processus pouvant se dérouler ou ne pas se dérouler
- Input, destination ou output d'un processus
- ◇ Nom du processus⁴⁹

Notes

¹ Ces dénominations visent à établir non pas une séparation mais une distinction entre des acteurs dont les fonctions professionnelles principales au moment considéré sont distinctes, sans exclure qu'un praticien puisse en même temps mener des activités de recherche authentiques et inversement qu'un chercheur puisse en même temps avoir des activités de gestion authentiques.

² telles que, notamment et en se limitant à la littérature francophone, les ouvrages de Wacheux, 1996 ; Thiétart et al., 199 ; Hlady Rispal, 2002 ; Giordano, 2003 ; Savall et Zardet, 2004 ; Gavard-Perret et al, 2008.

³ Cf. notamment Academy of Management Journal (Rynes, Bartunek, & Daft 2001), British Journal of Management (Hodgkinson 2001), Academy of Management Executive (Bailey 2002), ou encore le thème de la conférence de l'Academy of Management (2004) qui était creating actionable knowledge.

⁴ Et non pas au sens de Girod-Séville et Perret (1999). En fait, étant donnée la diversité actuelle des conceptions sous-jacentes à la notion d'épistémologie constructiviste (Avenier et Gavard-Perret, 2008), lorsqu'un chercheur déclare inscrire ses travaux dans un paradigme épistémologique constructiviste, il lui est indispensable de préciser les hypothèses fondatrices de la conception spécifique à laquelle il se réfère. C'est la raison pour laquelle l'annexe 1 précise les hypothèses fondatrices du paradigme épistémologique constructiviste radical dans lequel cette contribution s'inscrit.

⁵ cf. notamment Martinet 1990 ; Le Moigne, 1993, 2001, 2002, 2003 ; Thiéart et al., 1999 ; Usunier J.C et al., 2000 ; Roussel et Wacheux, 2005 ; Tsoukas, 2005.

⁶ Pour alléger l'écriture, dans cet article, nous parlerons « du chercheur » au masculin singulier alors que les projets de recherche envisagés dans cette contribution impliquent en général plusieurs chercheurs travaillant en interaction étroite.

⁷ Cf. Hlady Rispal (2002) ou Yanow et Schwartz-Shea (2006) pour des précisions concernant la distinction entre méthodes qualitatives et méthodes interprétatives.

⁸ Faut-il rappeler que le paradigme de la science normale est celui de sciences naturelles classiques, c'est-à-dire des sciences naturelles telles qu'elles se sont développées jusqu'au milieu du XXe environ.

⁹ Ainsi, il n'y a pas d'entrée « sciences dures » dans le Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie de Robert Nadeau, dans le Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences de Lecourt, dans les *Éléments d'Histoire des Sciences* de Michel Serres, ni dans le manuel d'Épistémologie des sciences sociales de J.M. Berthelot.

¹⁰ Pour plus de précisions, le lecteur peut consulter (Avenier, 2008a).

¹¹ Cf. par exemple (Boissin et al., 2001).

¹² Ouvrage édité par M. Augier et J.G. March comprenant les contributions de 40 brillantes signatures, dont une dizaine académiquement prestigieuses (Prix Nobel et équivalents) parmi lesquels Kenneth Arrow, William Baumol, William Cooper, Gerd Gigerenzer, Daniel Kahneman, David Klahr, Franco Modigliani, Paul Samuelson, et Vernon Smith.

¹³ Bien que cette conceptualisation ait été initialement diffusée à partir de 1969 dans un ouvrage intitulé *The Sciences of the Artificial* qui a été traduit dans de nombreuses langues, et que cette conceptualisation ait été développée plus avant dans deux éditions complémentaires de cet ouvrage (1981 et 1996).

¹⁴ Ainsi par exemple, dans le dossier constitué par la *Revue Française de Gestion* (1993), « Herbert Simon, L'homme qui pose les bonnes questions », nulle référence n'est faite à sa conceptualisation des sciences de l'artificiel. Il en va de même dans la riche présentation que Vandangeon-Derumez (2004) offre des contributions de Simon aux sciences du management. Si celle-ci rappelle que les travaux de Simon (seul ou avec March) constituent une des références principales dans la recherche en sciences de gestion, les seules allusions faites à *La science des systèmes, sciences de l'artificiel* (1974) concernent les critiques développées par Sfez (1990) de certains travaux de Simon concernant les processus de décision - pratiquement pas abordés d'ailleurs dans cet ouvrage mais dans un autre, *The New Science of Management Decision* (1960, 1976) - critiques auxquelles Simon (1986) a d'ailleurs répondu.

¹⁵ On peut ajouter qu'il est également difficile de représenter et de rendre compte dans le paradigme des sciences naturelles classiques, des phénomènes étudiés dans de nombreuses sciences naturelles dites « nouvelles » telles que la physique quantique, l'écologie scientifique (étude de la biosphère) ou la cosmologie (étude de l'univers).

¹⁶ En maintenant l'ambiguïté entre science de conception - posture de recherche - et science de la conception - domaine scientifique qui prendrait les processus de conception comme sujet d'étude (cf. Le Moigne (2006) pour une discussion approfondie de cette distinction).

¹⁷ Pour des exemples de propositions de types conceptuel et opératoire, cf. notamment (Barin Cruz et al, 2008).

¹⁸ cf. notamment David 2000a, 2004 ; Demailly 2004 ; Aken 2005 ; Boudon, 2006 ; JABS 2007 ; OS 2008.

¹⁹ Tel que, par exemple, *La théorie du système général, théorie de la modélisation* (Le Moigne, 1977) qui présente et argumente les procédures de la modélisation systémique pour appréhender le fonctionnement et les transformations d'une organisation comme un système, se finalisant en permanence dans des contextes évoluant.

²⁰ Telles que, par exemple, les configurations organisationnelles de (Mintzberg, 1982).

- ²¹ Tel que, par exemple, le système propositionnel présenté dans (Barin Cruz et al., 2008).
- ²² A titre d'illustration, cf. par exemple, les *Patterns of Discovery* (Hanson, 1958).
- ²³ Ces auteurs ne parlent pas de « savoirs génériques » mais de « théories formelles », une appellation qui me semble malheureuse car elle évoque des théories construites par déduction logique à partir d'hypothèses a priori et, souvent, exprimées en langage mathématique - ce qui ne correspond pas du tout aux « théories formelles » telles qu'ils les développent.
- ²⁴ Les hypothèses fondatrices d'un paradigme épistémologique expriment la conception que le chercheur a de la connaissance, et de sa capacité à connaître le monde (pour un exemple, cf. annexe 1 les hypothèses fondatrices du paradigme épistémologique constructiviste radical). Ces hypothèses ne se présentent donc pas comme des hypothèses à tester.
- ²⁵ Pour alléger l'écriture, dans ce texte, nous parlerons de l'organisation comme si l'étude empirique considérée se déroulait au sein d'une seule organisation, alors qu'elle peut concerner plusieurs organisations.
- ²⁶ Ceci permet aussi de rendre explicite le fait que l'enseignabilité est en général évaluée sur la base d'écrits renvoyant eux-mêmes souvent à des écrits publiés.
- ²⁷ Il est à noter que cette condition est bien compatible avec l'hypothèse de non-séparabilité entre système observant et système observé sous-jacente aux différents paradigmes épistémologiques constructivistes explicitement fondés, à savoir au sens de Guba et Lincoln (1989) et Glasersfeld (1988, 2001).
- ²⁸ Cf. notamment Wacheux, 1996 ; Thiéart et al., 199 ; Hlady Rispal, 2002 ; Giordano, 2003 ; Savall et Zardet, 2004 ; Gavard-Perret et al, 2008.
- ²⁹ Aussi, le lecteur intéressé par une présentation détaillée du travail épistémologique tout au long d'un projet de recherche pourra-t-il consulter (Avenier, 2007).
- ³⁰ Il s'agit de questions essentielles dans le travail épistémologique effectué durant la recherche.
- ³¹ Evoqués notamment par Thiéart et al. (1999), Mir et Watson (2000), Hlady Rispal (2002), Tsoukas (2005).
- ³² Par exemple, si la problématique managériale sous-jacente à la question de recherche concerne l'engagement dans le travail, la possibilité conjoncturelle d'étudier la question spécifique de l'engagement des agents commerciaux dans une organisation particulière qui se trouve être une entreprise de services de réseau conduira le chercheur à étudier plus spécifiquement plusieurs pans de la littérature a priori peu interconnectés.
- ³³ En effet, selon mon expérience, les praticiens (bien souvent parce que tellement absorbés par leur activité professionnelle principale) s'impliquent rarement dans la mise sous forme écrite de ces savoirs, mais acceptent en général de relire, et parfois d'amender, les mises en forme élaborées par le chercheur.
- ³⁴ Ou plutôt de certaines des connaissances.
- ³⁵ Selon l'hypothèse H3 du paradigme épistémologique constructiviste radical (cf. annexe 1), la compréhension du chercheur est influencée par son système de représentation (Le Moigne, 1977). De ce fait, elle se construit à travers un phénomène de « double herméneutique » décrit par Schütz (1987) : le matériau empirique sur lequel le chercheur élabore ses constructions est constitué non pas de mesures effectuées sur des objets inertes et passifs comme dans le domaine de la physique classique. Il est constitué d'informations essentiellement élaborées par des humains et relatives à phénomènes humains et sociaux, qui sont donc déjà des interprétations.
- ³⁶ Qui transparait lors de réactions du type : « C'est moi qui vous ai dit ça ? Hum ! Je ne me croyais pas aussi intelligent, mais, en fait, oui, c'est bien comme ça que je vois les choses »
- ³⁷ L'expression « vide théorique » est utilisée pour traduire l'expression anglaise « theoretical gap », le mot « vide » étant à entendre dans le sens qu'il a dans l'expression « vide juridique ».
- ³⁸ Par exemple, par des études comparatives menées sur des groupes de comparaison définis dans ce but (Glaser et Straus, 1967 ; Charmaz, 2003).
- ³⁹ Un chapitre complet de (Simon, 1969, chap. 5) est même consacré à la conception et à la création de l'artefact.
- ⁴⁰ Il s'agit de l'entreprise Beauvais International (<http://www.beauvaisinternational.fr/index.htm>).
- ⁴¹ Une version développée de cet article à paraître (octobre, 2008) est d'ores et déjà consultable à l'adresse suivante : <http://mcxapc.org/docs/ateliers/0805avenier.pdf>
- ⁴² Il est à noter que le cadre méthodologique présenté ici invite le chercheur à identifier très tôt dans le processus de recherche un « vide théorique » que la recherche peut avoir pour projet de combler.

⁴³ De la même façon que, dans le §2.1 ci-dessus, il a été souligné que le fait d'adopter des perspectives différentes conduisaient à proposer des schématisations différentes d'un même cadre méthodologique (cf. figure 1 ci-dessus et figure 2 en annexe).

⁴⁴ L'hypothèse H3 (cf. annexe 1) est relative au caractère téléologique du processus de construction de connaissance.

⁴⁵ L'exemple suivant donne à voir un autre exemple de préparation d'entretien par un employé que je rencontrais pour la première fois en avril 2008, dans une entreprise où je conduis une recherche longitudinale depuis 1998. Cette employée - qui disait pouvoir définir son « job de deux manières : comme assistante achat ou comme assistante du directeur logistique » - m'a fait savoir au début de l'entretien qu'elle était cherché sur l'Internet mes « références », et que, la veille au soir, elle avait parcouru un de mes textes traitant de la « stratégie chemin faisant » qu'elle avait téléchargé, et dans lequel elle n'avait pas tout compris...

⁴⁶ Cf. les réactions fréquentes du style « Ah ! Je ne m'étais jamais posé la question comme ça. Mais après tout, pourquoi pas ? ».

⁴⁷ Au-delà de toute considération éthique, en sciences de gestion, un chercheur n'a pas la possibilité de conduire d'expérimentations in vivo sans l'accord explicite d'un responsable de l'organisation considérée. Cette contrainte rend particulièrement intéressant d'étudier des organisations au sein desquelles des praticiens, d'eux-mêmes, conçoivent et expérimentent des fonctionnements originaux, telles les organisations orientées conception évoquées dans (Hatchuel et al, 2002).

⁴⁸ Incidemment, contrairement à une idée reçue, les travaux fondés sur des méthodes statistiques sont souvent peu transparents pour le lecteur, quels que soient le nombre de tableaux et de résultats de tests statistiques présentés, car ceux-ci, comme les données sur lesquelles ils reposent, sont peu fréquemment vérifiables par le lecteur.

⁴⁹ La symbolisation de la conception du canevas de la recherche par une ellipse incluant les quatre autres processus est destinée à souligner deux particularités de ce cadre. D'une part, le canevas de la recherche n'est jamais définitivement figé : il peut continuer à évoluer au cours de la recherche, ce qui peut conduire à relancer des processus mis en œuvre antérieurement. D'autre part, la recherche peut être enclenchée à partir de n'importe lequel des processus, par exemple par l'activation de savoirs actionnables génériques, c'est-à-dire être une recherche de type recherche-intervention.