

Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens

Marie-Noëlle Albert et Marie-José Avenier

Volume 30, numéro 2, 2011

Développements, apports et outils de la recherche qualitative

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084829ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084829ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Albert, M.-N. & Avenier, M.-J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22–47. <https://doi.org/10.7202/1084829ar>

Résumé de l'article

La légitimation de savoirs scientifiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique repose sur un travail de critique épistémologique interne appelé travail épistémique. Celui-ci recouvre l'ensemble du travail réflexif effectué au cours d'un processus de recherche. Cet article présente les différentes facettes du travail épistémique à effectuer dans un certain type de processus de recherche : les recherches ayant pour finalité l'élaboration de savoirs scientifiques activables par des praticiens, en s'appuyant sur l'expérience de praticiens. La recherche s'articule alors autour de cinq processus : la conception du canevas de la recherche, la construction de savoirs locaux, la construction de savoirs génériques, la communication de savoirs, l'activation de savoirs. Le travail épistémique s'opérant différemment au cours de ces différents processus, les différents aspects du travail épistémique sont présentés en illustrant le propos au moyen d'exemples puisés dans une recherche portant sur l'engagement organisationnel.

Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens

Marie-Noëlle Albert, Professeure

Université du Québec à Rimouski

Marie-José Avenier, Ph.D.

Centre national de recherche scientifique (CNRS)

Résumé

La légitimation de savoirs scientifiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique repose sur un travail de critique épistémologique interne appelé travail épistémique. Celui-ci recouvre l'ensemble du travail réflexif effectué au cours d'un processus de recherche. Cet article présente les différentes facettes du travail épistémique à effectuer dans un certain type de processus de recherche : les recherches ayant pour finalité l'élaboration de savoirs scientifiques activables par des praticiens, en s'appuyant sur l'expérience de praticiens. La recherche s'articule alors autour de cinq processus : la conception du canevas de la recherche, la construction de savoirs locaux, la construction de savoirs génériques, la communication de savoirs, l'activation de savoirs. Le travail épistémique s'opérant différemment au cours de ces différents processus, les différents aspects du travail épistémique sont présentés en illustrant le propos au moyen d'exemples puisés dans une recherche portant sur l'engagement organisationnel.

Mots clés

TRAVAIL ÉPISTÉMIQUE, CONSTRUCTIVISME PRAGMATIQUE, SAVOIR GÉNÉRIQUE, CONNAISSANCE PRATIQUE, ACTIVATION DE SAVOIRS

Le vrai est précisément ce qui est fait.

[“*Verum esse ipsum factum.*”]

(Vico G., 1710/1993).

Introduction

Le cadre de la « Pensée complexe » (Morin & Le Moigne, 1999) peut aider à comprendre la complexité des contextes économiques, sociaux, techniques, politiques contemporains, à travers notamment les notions d'émergence, de

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 30(2), pp. 22-47.

DÉVELOPPEMENTS, APPORTS ET OUTILS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2011 Association pour la recherche qualitative

récurtivité, d'auto-organisation, de dialogique, qu'il propose. Par la possibilité que les recherches qualitatives offrent de s'inspirer de ces notions, celles-ci permettent d'appréhender et de rendre intelligibles des processus complexes.

La recherche et la construction du sens de l'action collective et du sens de l'engagement individuel deviennent des sujets majeurs de préoccupation pour les directeurs généraux, les directeurs des ressources humaines et les gestionnaires. En même temps, les praticiens bénéficient d'une expérience vécue irremplaçable sur ces problématiques, qu'ils soient des employés soumis aux méthodes de gestion en vigueur dans leur organisation ou des gestionnaires ayant mis en place des fonctionnements qui peuvent avoir eu des effets particulièrement positifs ou négatifs sur l'engagement des personnes concernées. De fait, la recherche en sciences de gestion s'intéresse de manière croissante à l'expérience de praticiens pour produire des savoirs scientifiques (Avenier, 2007; Balogun, Huff, & Johnson, 2003; Conway, Ikram, Sassi, & Roussel, 2008; Johnson, Langley, Melin, & Whittington, 2007; Van de Ven, 2007). La présente contribution adhère à ce mouvement général, en s'inscrivant dans une épistémologie constructiviste. Patton (2002) associe au constructivisme la réflexivité qui permet de comprendre comment nos propres expériences affectent ce que nous comprenons et comment nous agissons (y compris les actes de recherche).

Le projet de cet article est d'offrir des repères sur les différentes facettes du travail réflexif à effectuer tout au long d'un processus de recherche qui vise à générer des savoirs scientifiques en mobilisant l'expérience de praticiens sur une question de recherche définie en référence à une problématique pratique persistante. Un tel processus de recherche s'inscrit dans l'éventail des recherches qualitatives (Baribeau & Germain, 2007). En effet, comme en témoigne l'exemple présenté dans l'Encadré 1, seules des méthodes qualitatives permettent à des chercheurs de recueillir des informations que l'on ne pourrait obtenir à l'aide d'un questionnaire sur l'expérience de praticiens. Le recueil d'informations gagne à être guidé par une très bonne connaissance des savoirs déjà publiés sur la problématique de recherche considérée, tout en s'efforçant de le garder le plus ouvert possible afin d'y insérer les idées émises par les praticiens. Par ailleurs, les méthodes qualitatives permettent d'accéder à d'autres types d'informations que celles déclarées. Ces dernières ne peuvent pas toujours rendre compte de l'ambiguïté humaine, comme cela apparaît dans l'exemple de l'Encadré 1. Les encadrés proposés tout au long de l'article offrent des exemples systématiquement tirés d'un projet de recherche sur l'engagement organisationnel qui a été mené par l'une des coauteures (Albert, 2007).

L'une des personnes interrogées est passionnée de sport. Dans son emploi du temps, elle a pu organiser ses horaires de manière à pratiquer régulièrement son sport favori et s'occuper de sa famille, en déclarant que seule sa vie en dehors du travail compte pour elle. Alors que nous l'interrogeons au sujet d'un matériel nouveau qu'elle avait reçu quelques jours auparavant, elle a expliqué que pour apprendre à s'en servir plus rapidement, la veille (c'est-à-dire en dehors de ses heures de travail), elle s'était rendue dans un magasin concurrent pour voir comment son homologue utilisait ce genre de matériel.

Encadré 1. Exemple d'informations recueillies autrement que de manière déclarative

Dans un processus de recherche ayant les objectifs indiqués ci-dessus, le travail épistémique (Avenier, 2007; Martinet, 2000, 2007) désigne l'ensemble du travail réflexif effectué sur la définition de la question de recherche, l'identification des organisations où sera effectué le travail empirique, la conception des guides d'entrevues destinés à recueillir des informations sur l'expérience de praticiens en liaison avec la littérature scientifique et professionnelle. Ces présentations du travail épistémique se situant à un niveau très général, il importe de préciser ce en quoi consiste le travail épistémique dans les différentes phases d'un projet de recherche.

Ainsi, cet article a pour but de présenter et d'argumenter les différentes facettes du travail épistémique au fil du processus de recherche dans une perspective épistémologique constructiviste, en illustrant le propos sur un projet de recherche portant sur la problématique de l'engagement dans le travail. Les exemples proposés visent uniquement à faciliter la compréhension de notre propos au fur et à mesure de la présentation des différents aspects du travail épistémique.

Cet article est organisé en trois parties. La première partie offre une présentation synthétique des paradigmes épistémologiques constructivistes. La deuxième expose la notion de « travail épistémique » et développe celles de « savoirs locaux » et de « savoirs génériques ». Les principales facettes du travail épistémique lors de la construction de savoirs scientifiques sont présentées dans la troisième partie.

Un cadre épistémologique constructiviste pragmatique

Un rappel des deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes disponibles actuellement nous conduira à nous focaliser sur l'un d'entre eux et permettra ensuite de lever un certain nombre de confusions relatives à diverses « perspectives constructivistes » qui se sont développées au fil des vingt

dernières années. Puis le projecteur sera porté sur les questions de légitimation et de statut des connaissances dans une épistémologie constructiviste pragmatique.

Pourquoi une focalisation sur le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP)?

Essentiellement deux paradigmes épistémologiques constructivistes différents sont mobilisés dans la littérature en sciences sociales. L'un a été conceptualisé par Guba et Lincoln (1989). Sa présentation est organisée autour de trois ordres de questionnement : ontologique, épistémologique et méthodologique. Ces auteurs font observer qu'il n'y a pas, pour ces questions, de réponse unique ou dont on peut faire la preuve et qu'un paradigme épistémologique constitue justement un ensemble de réponses postulées pour ces questions. Ils considèrent que si le paradigme positiviste a dominé au cours des siècles derniers, le paradigme épistémologique constructiviste a émergé comme un concurrent sérieux au paradigme positiviste. La conception qu'ils défendent repose sur trois hypothèses fondatrices : une hypothèse d'ontologie relativiste, une hypothèse d'épistémologie moniste subjectiviste, une hypothèse de méthode herméneutique.

L'autre est le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP). Il vient du constructivisme radical tel que conceptualisé par von Glasersfeld (1988) à partir notamment des travaux de Vico, Piaget et du philosophe pragmatiste W. James. Ces travaux ont été prolongés et développés par Le Moigne (1995, 2001) sous les appellations *paradigme épistémologique constructiviste radical*, ou *téléologique* (Avenier, 2010a; Le Moigne, 2001). Nous préférons le qualifier de « pragmatique » (Avenier, 2011), afin d'éviter un certain nombre de confusions et de souligner son lien étroit avec la philosophie pragmatiste. De fait, le qualificatif initial de « radical » a suscité de nombreuses confusions alors qu'il était destiné à signifier que ce paradigme épistémologique rompt avec la convention habituelle puisqu'il concerne la légitimation épistémique de théories de la connaissance qui portent exclusivement sur la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par l'expérience humaine (von Glasersfeld, 1988). Autrement dit, dans ce paradigme épistémologique, la connaissance ne prétend pas refléter un réel ontologique indépendant dont nul ne peut prouver rationnellement l'existence ni, lorsqu'un tel réel existe, son caractère connaissable.

L'étude comparative des deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes fait apparaître que ceux-ci présentent des différences fondamentales (Avenier, 2011). Ils ont en commun une seule hypothèse fondatrice, celle de non-séparabilité, dans le processus de connaissance entre

l'observateur et le phénomène observé. Autrement dit, alors que l'observateur et le phénomène observé peuvent être distingués, dans les observations effectuées on ne peut pas identifier ce qui provient du regard de l'observateur, en particulier des hypothèses théoriques explicites, mais aussi implicites, qui influencent ses observations. Ces paradigmes ont également en commun de considérer que cette hypothèse rend inadéquate la notion de vérité absolue, et la façon de voir l'élaboration de connaissances comme un acte de construction de représentations forgées par des humains pour donner sens aux situations dans lesquelles ils interviennent. Les différences fondamentales entre leurs autres hypothèses fondatrices engendrent des conséquences épistémiques et méthodologiques majeures. En particulier, le PECP relève de la philosophie pragmatiste, alors que le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln relève du post-modernisme, ce qui questionne la possibilité de généraliser des savoirs dans ce paradigme épistémologique (Avenier, 2011). D'où notre focalisation sur le PECP dans le reste de l'article.

Confusions liées à l'utilisation du qualificatif constructiviste dans des sens différents

Après ces précisions sur les paradigmes épistémologiques constructivistes, il importe d'apporter quelques éclaircissements sur les multiples « perspectives constructivistes » qui se sont développées dans le champ des sciences sociales. Celles-ci génèrent beaucoup de confusion dans les travaux qui se réfèrent au constructivisme (Wacheux, 2005).

En effet, au-delà des paradigmes épistémologiques constructivistes présentés ci-dessus qui, déjà, n'ont pas exactement les mêmes hypothèses fondatrices, se sont développées différentes théorisations constructivistes. Par exemple, en même temps que l'expression *épistémologies constructivistes* est apparue dans un ouvrage traitant de connaissance scientifique (Piaget, 1967), une théorie socioconstructiviste de la connaissance a été publiée par Berger et Luckmann (1966). Puis une théorie « constructiviste » de la construction sociale des phénomènes sociaux, parfois appelée *constructionisme social* (Gergen, 2001). Enfin, diverses théories relatives aux dynamiques sociales sont aussi parfois qualifiées de « constructivistes ». Par exemple, Bouchikhi (1993) qualifie ainsi la théorie de la structuration de Giddens (1984) – qui considère les propriétés structurelles des systèmes sociaux à la fois comme résultat des activités accomplies par les agents intervenant dans ces systèmes et comme conditions rendant possible ces activités.

Par conséquent, sous l'appellation *perspective constructiviste*, se retrouvent des théories pas toujours compatibles entre elles et ayant des portées

très différentes, allant de théories fondamentales de la connaissance à des théories relatives aux dynamiques sociales.

Pour ajouter à la confusion, la vision exprimée par le constructivisme radical selon laquelle il n'est pas possible de connaître rationnellement un monde réel au-delà de l'expérience que l'on en a (von Glasersfeld, 2001) a parfois été interprétée comme un déni de l'existence d'un monde réel indépendant de l'esprit humain. Or nous avons au contraire souligné l'agnosticisme du PECP : ni il ne nie, ni il ne fait l'hypothèse d'existence d'un réel indépendant de tout humain.

Légitimation plutôt que validation des connaissances

Dans le PECP, la production de connaissances est vue comme un processus intentionnel de construction de représentations éprouvées par l'expérience. Ces représentations sont conçues de manière fonctionnellement adaptée au but pour lequel elles ont été élaborées. Elles ne prétendent pas constituer des miroirs fidèles des phénomènes qu'elles sont censées représenter. Dans ces circonstances, le critère traditionnel de réfutation (Popper, 1959) n'est plus pertinent. Cela signifie-t-il que dans le PECP « *anything goes* » (Feyerabend, 1979)?

Si la réponse est affirmative sur le plan méthodologique dès lors que sont respectés les trois principes directeurs de rigueur, explicitation et comportement éthique du chercheur dans l'élaboration des connaissances (Avenier, 2010a; Le Moigne, 1995), elle est évidemment négative sur le plan épistémique. Dans le PECP, la justification des énoncés (Reichenbach, 1938) est appelée *légitimation* plutôt que *validation*, en raison du sens particulier qu'a ce dernier terme dans un contexte scientifique. La légitimation épistémique des connaissances repose sur le travail épistémique (Martinet, 2000) effectué tout au long du processus de recherche. Cette notion sera présentée en détail dans la section suivante.

Dans le PECP, la connaissance a le statut d'hypothèses plausibles adaptées à l'expérience des sujets qui la génèrent. Elle est destinée à être utilisée comme un guide heuristique pour encourager la réflexion, éclairer des situations problématiques ou stimuler l'action créative en donnant à voir des voies plausibles pour atteindre certains buts. La légitimation pragmatique des connaissances repose sur la capacité de ces connaissances à constituer des repères viables pour cheminer dans le monde en direction de ses buts (Avenier, 2010a; von Glasersfeld, 2001). Les connaissances ne s'expriment pas sous la forme de théories prédictives ni de règles normatives à suivre nécessairement. Elles sont vues comme génératives (Gergen, 1994), en particulier destinées à générer un dialogue réflexif (Numagami, 1998).

Étant donné la manière dont les connaissances élaborées sont légitimées dans le PECP et le statut de ces connaissances dans ce paradigme épistémologique, les recherches menées dans le PECP peuvent intégrer de manière réfléchie, et en les recontextualisant, des connaissances développées dans un paradigme épistémologique positiviste ou réaliste, alors que la réciproque ne tient pas forcément.

Définitions préliminaires de notions centrales

Les notions de « travail épistémique », de « savoirs locaux » et de « savoirs génériques » vont maintenant être définies précisément. Nous verrons alors, dans un premier temps, que le travail épistémique recouvre un questionnement critique sur l'ensemble du travail effectué en vue de la légitimation des savoirs élaborés. Puis, dans un deuxième temps, le travail épistémique sera présenté comme ayant trois faces principales. Enfin, dans un troisième temps, nous reviendrons sur la notion même de « savoirs » pour définir les notions de « savoirs locaux » et de « savoirs génériques » en montrant en quoi ces deux types de savoirs se distinguent.

La notion de « travail épistémique »

Pour Piaget (1967), le travail de légitimation de savoirs élaborés au cours d'une recherche s'effectue par une critique épistémologique interne menée par les chercheurs eux-mêmes, c'est-à-dire par « critique rétroactive des concepts, méthodes ou principes utilisés jusque-là de manière à déterminer leur valeur épistémologique elle-même » (Piaget, 1967, p. 51). Ce que Piaget dénomme *critique épistémologique interne* est en grande partie capturé par ce qui est désormais couramment appelé *réflexivité* (Tsoukas, 2005; Weick, 1999; Yanow & Schwartz-Shea, 2006). Afin de conserver la référence explicite à l'épistémologie présente dans la formule de Piaget, l'expression *travail épistémique* (Martinet, 2000) sera dorénavant utilisée plutôt que le terme moins précis de *réflexivité*.

L'expression *travail épistémique* ainsi utilisée présente l'inconvénient d'avoir un sens différent de celui dans lequel Cook et Brown (1999) l'emploient. Pour ces auteurs, le travail épistémique provient directement de l'action humaine et est largement implicite, alors qu'ici il désigne un travail réflexif mené intentionnellement. En effet, ici, le travail épistémique consiste, entre autres choses, à mettre au jour les présuppositions implicites; à mettre en question ce qui paraît évident ainsi que la signification précise des notions utilisées; à questionner la pertinence et la cohérence mutuelles des multiples décisions que le chercheur prend tout au long du projet de recherche, à partir de la conception du canevas de la recherche (c'est-à-dire du « *research design* »

selon la traduction proposée par Hlady Rispal, 2002) jusqu'à la communication des résultats.

En contrepartie, cette expression présente l'avantage de mettre en relief que le travail de légitimation de savoirs repose sur deux activités essentielles, le travail empirique et le travail épistémique, ce dernier étant susceptible de conduire à adapter le travail empirique au fil de la recherche.

Les trois faces principales du travail épistémique

Le travail épistémique a trois faces principales dont les poids relatifs varient avec les phases du processus de recherche (Martinet, 2007). La première porte sur la connaissance en tant que savoirs détenus par des individus et publiés dans la littérature scientifique et professionnelle. Le travail épistémique correspondant consiste essentiellement à questionner la pertinence de la revue de la littérature effectuée relativement au thème considéré et les relations établies entre les diverses notions et théories considérées, ainsi que la valeur épistémique et pragmatique de la « lacune théorique » – parfois appelée *vide théorique* pour traduire les expressions *theoretical gap* et *research gap* – que la recherche vise à combler. Cet aspect du travail épistémique prédomine pendant l'élaboration du canevas de la recherche et lors de la construction de savoirs génériques. Il est à noter que quel que soit le cadre épistémologique dans lequel ils inscrivent leur recherche, les chercheurs effectuent de manière plus ou moins explicite ce type de travail épistémique.

La seconde face s'intéresse à la connaissance élaborée dans l'action et l'expérience pratique. Le travail épistémique vise alors à questionner la mise en relation du matériau empirique récolté avec les savoirs théoriques mobilisés. Il consiste notamment à s'interroger sur la pertinence du prisme théorique à travers lequel les situations empiriques ont été ou sont étudiées. Il a un poids important pendant la construction de savoirs génériques.

La troisième face concerne la communication de savoirs. Le travail épistémique porte alors sur la pertinence de la manière envisagée pour communiquer les savoirs élaborés, relativement aux contextes et aux systèmes d'interprétation de chaque public spécifique (Tenkasi, Mohrman, & Mohrman, 2007), qu'il soit scientifique ou professionnel. Le but est de questionner la capacité du mode de communication envisagé à capturer l'attention des interlocuteurs, à maintenir leur intérêt et à faciliter l'appropriation des savoirs. Il est à noter que, en dépit du travail épistémique mené sur la communication de savoirs, on ne peut jamais être assuré de la manière dont les lecteurs ou les interlocuteurs vont les interpréter (DiMaggio, 1995), ni de la manière dont, le cas échéant, ils les mettront en œuvre.

Ces trois faces comportent elles-mêmes diverses facettes qui vont maintenant être détaillées et illustrées.

Les notions de « savoirs locaux » et de « savoirs génériques »

Les savoirs locaux (cf. exemple dans l'Encadré 2) désignent des savoirs qui sont censés mettre en mots certaines connaissances d'acteurs de l'organisation étudiée relatives à la problématique pratique qui sous-tend la question de recherche. Les informations visant à exprimer ces connaissances sont recueillies en combinant généralement entrevues, observations et consultation de documents. La dénomination *savoir local*, effectuée en référence à Geertz (1983), vise à souligner le caractère local et situé de l'élaboration et de la légitimation de ces savoirs. En effet, les savoirs locaux ont pour principale légitimation le fait d'avoir été élaborés par le chercheur à partir de sa compréhension d'informations obtenues au cours du travail empirique mené dans des organisations qui opèrent dans certains contextes, à partir de l'étude de certains documents, ainsi que de certaines entrevues et observations réalisées à une certaine date avec certains acteurs à un certain moment de leur histoire, etc. Cette compréhension se construit à travers un phénomène de double herméneutique décrit par Schütz (1987) : le matériau empirique sur lequel le chercheur érige ses constructions est constitué d'informations telles que comprises par des humains (les chercheurs), à partir d'informations communiquées par d'autres humains (les praticiens), qui sont donc déjà des interprétations relatives à des phénomènes humains et sociaux. Le matériau n'est ainsi pas constitué de mesures effectuées sur des objets inertes et passifs comme dans le domaine de la physique classique.

La notion de « savoir générique » étend celle de « proposition générique » développée 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 – et qu'à des régularités statistiques. La notion de « savoir générique » fait l'objet de recherches en sciences de la cognition depuis le milieu des années 1990 (Carlson & Pelletier, 1995). Ces recherches se sont attachées à investiguer des questions ouvertes telles que : comment faisons-nous pour acquérir de la connaissance relative à un certain genre de phénomènes si nous ne disposons que d'un nombre limité de manifestations de ce phénomène?

Prasada (2000) souligne qu'un savoir générique exprime des propriétés qui sont considérées comme essentielles pour caractériser le phénomène étudié, ceci alors que ce savoir n'est pas rendu invalide par l'existence de ce qui pourrait être considéré comme un contre-exemple. Le fait que certains chiens n'aient que trois pattes ne rend pas invalide l'énoncé selon lequel les chiens

Pour certains salariés, l'engagement externe est vécu positivement et est à l'origine d'un certain engagement interne.

Dans cet exemple de savoir local, l'engagement externe et l'engagement interne sont définis de la manière suivante. L'engagement externe désigne le fait que les individus attribuent les raisons causales de leurs comportements à des éléments autres qu'eux-mêmes (Argyris & Kaplan, 1994), par exemple l'engagement généré par des récompenses. De manière symétrique, l'engagement interne désigne le fait que les individus attribuent les raisons causales de leurs comportements à des éléments qui leur sont propres.

Encadré 2. Exemple de savoirs locaux dans le projet de recherche

sont des animaux à quatre pattes.

Comme dans le cas de la construction de théories formelles enracinées (Glaser & Strauss, 1967), l'élaboration de savoirs génériques peut être accomplie par dé-contextualisation de savoirs substantifs locaux à travers l'étude systématique de multiples théories substantives et groupes de comparaison (Avenier, 2010b). Ceci suppose en général de nombreux allers-retours et itérations entre les informations déjà collectées, les savoirs locaux développés, les savoirs publiés dans la littérature, les conjectures élaborées par le chercheur, des retours sur le terrain pour collecter des informations complémentaires et des retours à la littérature scientifique pour étudier des notions ayant émergé au fil du processus. Ce processus est relativement semblable à celui décrit par Pawson et Tilley (1997) pour l'identification de « mécanismes générateurs sous-jacents » conduisant à la formulation de « règles technologiques ». Pour des projets de recherche inscrits dans le PECP, ces règles ne seront pas considérées comme des règles normatives, mais comme des savoirs génériques fournissant des repères heuristiques pour l'action (Avenier, 2007).

Dans les sciences de gestion, les savoirs génériques s'expriment sous la forme de métamodèles, de configurations, de « *frameworks* » au sens de Porter (1991) ou Jarzabkowski et Wilson (2006) articulant des propositions génériques et cohérentes entre elles mais de niveaux conceptuels éventuellement différents (Barin Cruz, 2007; Barin Cruz, Avila Pedrozo, & Chebbi, 2008). Ils peuvent également prendre la forme de « règles technologiques » (Pawson & Tilley, 1997) et d'outils tels que le modèle des cinq forces ou des stratégies génériques de Porter (1980) et les matrices de portefeuille d'activités. L'Encadré 3, donne un exemple de savoir générique issu, entre autres, du savoir local présenté dans l'Encadré 2.

Si l'on adopte une attitude d'ouverture à l'autre et si les objectifs de l'organisation sont compatibles avec les objectifs des individus, dans des contextes favorables, l'engagement externe et l'engagement interne peuvent se développer au travers d'une boucle réursive, c'est-à-dire en se renforçant mutuellement. Ceci permet alors aux individus de vivre positivement l'engagement externe et aux organisations d'améliorer leur situation.

Ce savoir générique apporte une vue différente de celle proposée par Argyris (1964, 1998). Ce dernier insiste sur le caractère essentiel des récompenses intrinsèques, c'est-à-dire de celles qui dérivent du travail lui-même et qui sont associées à l'engagement interne. Ces récompenses intrinsèques représentent les satisfactions, intérêts, ou plaisirs liés au travail accompli. Même si, Argyris (1964) se refuse à substituer complètement les récompenses et pénalités traditionnelles par ces récompenses intrinsèques.

Encadré 3. Exemple de savoir générique dans le projet de recherche

Après avoir rappelé les définitions des notions-clés, nous allons pouvoir examiner de manière détaillée les différents aspects du travail épistémique dans un processus de recherche ayant pour finalité l'élaboration de savoirs scientifiques activables par des praticiens, en s'appuyant sur l'expérience de praticiens.

Les différentes facettes du travail épistémique dans la construction de savoirs scientifiques

Dans la plupart des articles et des ouvrages qui traitent de méthodologie de recherche qualitative (cf. notamment Denzin & Lincoln, 1998; Hlady Rispal, 2002; Huberman & Miles, 1994; Savall & Zardet, 2004; Thiétart, 1999; Wacheux, 1996; Yin, 1984), on considère que le processus global de recherche s'organise en un certain nombre de phases ou étapes successives qui sont menées de manière itérative et en liaison étroite avec les informations mobilisées (Eisenhardt, 1989). Le nombre de phases peut varier de quatre à huit selon le niveau de détails choisi pour définir les phases. Les phases les plus fréquemment distinguées sont : la conception du canevas de la recherche, la collecte des informations, le traitement des informations, l'élaboration des résultats et la communication des résultats.

Pour présenter les différentes facettes du travail épistémique dans la construction de savoirs scientifiques à partir de l'expérience de praticiens, nous nous référerons plutôt à un cadre qui a été spécifiquement conçu pour guider l'élaboration de ces savoirs (Avenier, 2007, 2009, sous presse). Dans ce cadre,

le processus global de recherche s'articule autour de cinq processus principaux, à savoir :

1. Conception du canevas de la recherche;
2. Construction de savoirs locaux;
3. Élaboration de savoirs génériques;
4. Communication de savoirs;
5. Activation de savoirs.

Le travail épistémique lors de la conception du canevas de la recherche

Le travail épistémique initial porte sur la cohérence globale du canevas de la recherche. Celui-ci comprend en général la question de recherche, les principales ressources théoriques mobilisées, la stratégie d'investigation et les méthodes de collecte des informations envisagées (cf. notamment Hlady-Rispal, 2002; Huberman & Miles, 1994). Il a aussi un préalable majeur : la spécification du cadre épistémologique à l'intérieur duquel la recherche sera conduite (Avenier & Gavard-Perret, 2008).

Étant donné la confusion qui règne encore aujourd'hui autour des différents paradigmes épistémologiques (Avenier & Gavard-Perret, 2008; Roussel & Wacheux, 2005), cette spécification ne peut se passer d'un rappel explicite des postulats fondateurs d'ordre épistémique du cadre épistémologique retenu, ainsi que, selon le cadre retenu, des postulats ou hypothèses de travail¹ d'ordre ontologique sur lesquels le projet de recherche prendra appui. Selon le cadre épistémologique de référence, une réflexion du chercheur sur sa propre histoire peut être riche en enseignement et le guider utilement dans ses choix.

Dans le processus global de recherche envisagé dans cet article, le canevas de la recherche s'articule plus précisément autour des éléments suivants (cf. Encadré 4 pour un exemple) : la problématique pratique persistante à partir de laquelle sera construite la question de recherche; la lacune théorique que la recherche se propose de contribuer à combler; la question de recherche précise; les principales ressources théoriques qu'il est prévu de mobiliser; la stratégie d'investigation prévue (Denzin & Lincoln, 1998) qui spécifie la ou les méthodes de recherche qui seront utilisées de manière à rendre justice au phénomène considéré (Burrell & Morgan, 1979), ainsi que les techniques et outils de collecte d'information envisagés; la tactique d'investigation, qui spécifie les organisations au sein desquelles le travail empirique sera effectué et les catégories de praticiens avec lesquels on envisage de travailler.

- ☞ **Cadre épistémologique** : Le PECP (Avenier, 2010a, 2011; von Glasersfeld, 1988, 2001; Le Moigne, 1995).
- ☞ **Problématique pratique persistante** : L'engagement des salariés dans leur organisation.
- ☞ **Lacune théorique** : L'engagement organisationnel dans les entreprises familiales de la grande distribution (c'est-à-dire l'ensemble des groupements de commerces de détail). En effet, alors que les entreprises familiales sont fréquentes dans la grande distribution, les littératures concernant l'engagement respectivement dans les entreprises familiales et dans celles de la grande distribution ne sont pas congruentes entre elles. Le management des entreprises familiales met l'accent sur la confiance, la motivation, la loyauté, tandis que celui des entreprises de la grande distribution est associé à un roulement important de personnel.
- ☞ **Question de recherche** : L'étude de l'engagement interne et de l'engagement externe, à l'aide du « soi » (Mead, 1934), au sein d'entreprises familiales de la grande distribution peut-elle montrer une voie originale susceptible d'enrichir la connaissance des ressorts de l'engagement organisationnel?
- ☞ **Principales ressources théoriques** :
 - Cadre théorique : Argyris et Kaplan (1994); Meyer et Herscovitch (2001)
 - Cadre méthodologique : Patton (2002); Avenier (2007)
- ☞ **Stratégie d'enquête** : Obtenir le plus d'informations possibles relatives à une même situation en croisant de multiples sources pour comprendre les processus d'engagement, ou de désengagement.
- ☞ **Techniques utilisées** : Recherche documentaire, observations, technique du guide d'entrevue (Patton, 2002).
- ☞ **Tactique d'investigation** : Étudier plusieurs magasins d'un groupe familial de la grande distribution spécialisée dans le bricolage et les jardineries.

Encadré 4. Synopsis du canevas du projet de recherche

Tous les différents aspects du canevas de la recherche sont interdépendants (Morgan & Smircich, 1980; Tsoukas, 2005). Une fois le cadre épistémologique fixé, ils doivent donc être traités de manière interactive et itérative. Le travail épistémique initial vise précisément à s'assurer de la cohérence et de la pertinence mutuelles des différentes décisions prises dans la

spécification des différents aspects du canevas de la recherche, ainsi que de leur cohérence avec les postulats de base du cadre épistémologique de la recherche et les éventuelles hypothèses de travail d'ordre ontologique posées.

En ce qui concerne la tactique d'investigation, le travail épistémique consiste à s'interroger sur la pertinence par rapport à la question de recherche étudiée, des observations effectuées, des documents internes recueillis et des entrevues conduites, ainsi que de l'ordre et de la manière dont les entrevues ont été conduites. Il consiste également à s'interroger sur la cohérence mutuelle des différentes décisions prises en matière de constitution du matériau empirique.

Le travail épistémique lors de la construction de savoirs locaux

Le but premier de la collecte d'informations est la construction de savoirs locaux. Dans ce processus, la collecte et le traitement des informations s'effectuent de manière conjointe et interactive. Les savoirs locaux sont construits sur la base d'informations recueillies en combinant généralement une technique par guide d'entrevue avec des praticiens, des observations de situation de travail pertinentes par rapport à la question de recherche et l'étude de documents internes aux organisations concernées. Les savoirs locaux mis en forme par le chercheur visent à exprimer l'expérience et les connaissances de praticiens des organisations participant au projet, telles que le chercheur les a comprises, compte tenu de l'influence exercée sur la compréhension du chercheur par son bagage de base (David & Hatchuel, 2007) et par les ressources théoriques qu'il mobilise explicitement et/ou implicitement.

Le travail épistémique associé à la construction de savoirs locaux consiste à interroger l'adéquation du matériau empirique recueilli ainsi que la manière d'intégrer les informations retenues dans la formulation des savoirs locaux (cf. Encadré 5). Il conduit fréquemment à adapter la collecte d'informations en fonction des informations déjà recueillies. Par exemple, adaptation des guides d'entrevues et de la liste des personnes à interroger au fur et à mesure de ce que le chercheur apprend sur le terrain. Le travail épistémique conduit aussi fréquemment à identifier des revues de littérature complémentaires à effectuer dans le but de préciser des notions apparues au cours des entrevues qui n'étaient pas incluses dans les ressources théoriques initialement mobilisées par le chercheur (Royer & Zarlowski, 1999).

Le travail épistémique lors de l'élaboration de savoirs génériques

La construction de savoirs génériques s'effectue à la fois par dé-contextualisation de savoirs locaux à travers l'étude systématique de multiples groupes de comparaison (Charmaz, 2003; Glaser & Strauss, 1967), et par

La méthode de recherche a été construite en interrogeant l'expérience professionnelle antérieure de la chercheuse concernée, à l'aide de la littérature. Cette forme de travail épistémique a été menée aussi bien lors de la préparation du travail empirique, que sur le terrain. Chacune des décisions a fait l'objet d'une démarche réflexive conscientisée et explicitée.

Une fois le matériau empirique constitué, il a été étudié de manière systématique mais non automatisée (en regroupant des éléments qui faisaient sens entre eux), afin d'en dégager des savoirs locaux (tels ceux présentés dans l'exemple de l'Encadré 2. Dans ce processus, le travail épistémique consistait à questionner la légitimité des mises sous forme de savoirs locaux effectuées.

Encadré 5. Travail épistémique dans la construction de savoirs locaux

conceptualisation par « un saut inventif du chercheur » (Barin Cruz, 2007) effectué sur la base d'un substrat 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, le matériau empirique récolté et traité, les connaissances formelles et informelles du chercheur parmi lesquelles son « bagage de base » (David & Hatchuel, 2007) et les conjectures élaborées par le chercheur. Les allers-retours entre ces différents éléments comportent des retours sur le terrain pour collecter des informations complémentaires et des retours à la littérature pour revisiter des notions et pour étudier de nouvelles notions qui ont émergé au fil du processus. Ces allers-retours se poursuivent pendant toute la durée du projet de recherche

L'Encadré 6 fournit un exemple de travail épistémique dans la construction de savoirs génériques développés dans le projet illustratif.

Nous avons interrogé chacun des savoirs locaux construits (par exemple celui présenté dans l'Encadré 2), à l'aide de littératures scientifiques diversifiées (le contrôle, la rémunération, la reconnaissance, la dotation...). Ces éléments théoriques hétérogènes sont apparus comme permettant une compréhension des savoirs locaux. Au cours de ce processus, le travail épistémique consiste essentiellement à questionner la manière dont le chercheur légitime le travail de conceptualisation et de dé-contextualisation des savoirs locaux à partir des groupes de comparaison considérés. La réalisation de ce travail suppose l'explicitation des principaux éléments conceptuels et empiriques sur la base desquels le « saut inventif du chercheur » (Barin Cruz, 2007) s'est produit et les inférences ont été effectuées. Le travail épistémique consiste aussi à questionner la justification de l'introduction de notions

À partir du savoir local présenté dans l'Encadré 2, un aspect du travail épistémique dans l'élaboration de savoirs génériques (cf. Encadré 3) a consisté à interroger la littérature sur la coexistence possible de types de gestion : l'un que nous qualifierons d'humain, correspondant à la littérature relative aux entreprises familiales; et l'autre, fondé sur l'autorité, le contrôle et l'obligation, qui est emblématique des méthodes de gestion dans la grande distribution selon la littérature scientifique.

Encadré 6. Exemple de travail épistémique dans la construction de savoirs génériques

nouvelles, leur enracinement théorique et la manière dont elles se lient à des savoirs publiés dans la littérature ou en diffèrent. Ce travail conduit généralement à revisiter une partie de la littérature déjà travaillée au début de la recherche, à la lueur des informations recueillies, 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.

Le travail épistémique lors de la communication de savoirs

La communication des résultats d'une recherche dans diverses instances scientifiques à fins d'évaluation par des pairs et de diffusion de la connaissance est une exigence bien connue de la recherche scientifique. De fait, la reconnaissance de la valeur scientifique de la contribution repose sur une évaluation par les pairs.

Dans le cas de savoirs élaborés en s'inspirant de connaissances pratiques relatives à une problématique gestionnaire persistante insuffisamment éclairée par la théorie, la communication de ces savoirs à des gestionnaires confrontés à cette problématique participe à la légitimation pragmatique de ces savoirs à travers la reconnaissance de leur pertinence pratique par des gestionnaires. D'une certaine manière, c'est aussi une exigence de la recherche. En effet, quel sens y aurait-il à développer des savoirs sur des problématiques pratiques persistantes si ces savoirs restaient cantonnés dans la sphère scientifique et n'étaient pas accessibles aux gestionnaires?

L'Encadré 7 offre un exemple de la manière dont certains savoirs génériques développés dans le projet illustratif ont été présentés à des praticiens.

La communication destinée à des praticiens, tout autant que la communication scientifique, appelle un certain travail épistémique sur les savoirs à communiquer ainsi que sur la manière de les communiquer. L'Encadré 8 indique certains aspects du travail épistémique qui a été effectué

pour concevoir la communication de certains des savoirs développés dans le projet illustratif sous la forme d'une parabole (cf. extrait présenté dans l'Encadré 7). Dans le cas de communications interactives, les remarques, questions, contre-exemples proposés par les interlocuteurs mettent parfois en lumière des questions qui exigent d'accomplir du travail épistémique supplémentaire.

Le travail épistémique lors de l'activation de savoirs

Mettre en pratique des savoirs dans des situations empiriques autres que celles à partir desquelles ils ont été développés est un objectif majeur des recherches selon le processus considéré dans le présent article.

La mise en pratique de savoirs génériques exige un travail de contextualisation de ces savoirs pour les adapter aux spécificités de la situation considérée. Par conséquent, mettre en pratique des savoirs n'est pas synonyme d'appliquer des préconisations ou des prescriptions, mais plutôt d'activer ces savoirs au sens où Tenkasi, Mohrman et Mohrman (2007) ont utilisé ce terme. Dans cette vision de l'activation, dire qu'une personne active des savoirs dans une situation particulière signifie qu'elle prend ces savoirs en considération dans sa manière d'envisager la situation. Prendre des savoirs en considération signifie les traiter comme des repères destinés à susciter la réflexion ou éclairer des situations problématiques. Il ne s'agit nullement de les traiter comme des règles qui, si elles étaient scrupuleusement appliquées, permettraient à coup sûr de parvenir au résultat souhaité.

Ces auteurs ont également souligné que la contextualisation de savoirs est une opération complexe que les chercheurs peuvent contribuer à faciliter, mais ne peuvent pas effectuer complètement par eux-mêmes. Cette opération exige en effet qu'un certain travail de reconception de ces savoirs et de reconstruction de leur sens soit effectué par les praticiens qui sont directement concernés par leur activation. Ces processus de reconception et reconstruction de sens 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.

L'activation de savoirs permet l'appropriation de ces savoirs, c'est-à-dire l'incorporation de ces savoirs aux connaissances antérieures de la personne. Cette opération peut entraîner des modifications non seulement des connaissances antérieures de la personne, mais aussi de son interprétation initiale des savoirs activés. En d'autres termes, lorsqu'il y a effectivement activation de savoirs, ceci a un impact à la fois sur la personne et sur la connaissance : elle ne laisse aucun des deux intact. Cette vision rejoint le point

Roger est un chef d'équipe. Sam est dans son équipe. Elle a l'air d'être heureuse d'être là. Roger lui explique que normalement, elle pourra devenir une éclairieuse. Elle adore courir et déteste porter des charges lourdes. Les éclairieurs doivent courir, ils ne peuvent donc pas avoir un sac à dos. Sam se sent très motivée, même si elle porte son sac. Elle sait que bientôt, elle n'en aura plus.

Pourtant, quelques heures plus tard, il n'a toujours pas été mis en place d'éclairieur dans cette équipe. Sam perd peu à peu sa motivation. Elle est fatiguée. Elle ne supporte pas le fait que Roger n'ait pas tenu sa promesse. Elle est très déçue et décide de ne plus faire que le minimum d'efforts nécessaires. C'est tout. Elle n'a aucune envie de se fatiguer et est un peu triste. Peut-être que si Roger ne lui avait rien dit sur cette opportunité, elle n'y aurait même pas pensé et ce serait sans doute plus facile pour elle.

Roger, de son côté, ne comprend pas le manque d'intérêt que Sam montre pour cette course. Il se dit qu'il a bien fait de ne pas la nommer éclairieuse, qu'elle est instable et qu'il ne peut pas compter sur elle...

Encadré 7. Exemple de communication de savoirs génériques destinée à des praticiens, sous la forme d'une parabole (extrait)

La plupart des savoirs génériques élaborés dans le projet illustratif sont construits à partir de l'expérience d'individus au sein de groupes ayant un supérieur hiérarchique et concernent le rôle de ce dernier. Ces équipes font partie d'organisations qui ont un certain nombre de buts, mais ne disposent pas de l'information complète pour identifier des moyens efficaces pour les atteindre. Une telle situation peut se rapprocher de celle d'une course d'orientation par équipe, pour laquelle les participants ne disposeraient que de peu d'informations pour atteindre l'arrivée.

Compte tenu des mutations et du roulement de personnel au sein des organisations, les supérieurs hiérarchiques ne choisissent pas toujours les membres de leur équipe : dans la parabole, les membres des équipes seront donc tirés au sort.

Chaque chef d'équipe se comportera selon les traits types retrouvés au cours de la recherche. Les événements marquants identifiés lors de la construction de savoirs locaux seront traduits dans cette nouvelle situation.

Les avantages de procédures favorisant la coexistence et le renforcement mutuel de l'engagement interne et de l'engagement externe seront mis en relief, ce qui conduira à présenter de manière caricaturale différents types de comportements adoptés par les chefs d'équipe.

Encadré 8. Travail épistémique effectué dans la construction de la parabole

de vue de Glaser et Strauss (1967) selon lequel une personne qui met en œuvre une théorie génère en fait de la théorie. Ainsi, tout comme Piaget (1967), ces auteurs conçoivent la connaissance comme un processus qui se développe continuellement (« *an ever-developing entity* » p. 242).

La volonté d'activer des savoirs génériques dans une situation autre que celle dans laquelle ils ont été développés initialement exige du travail épistémique spécifique. Celui-ci est destiné à comprendre les conditions particulières de la situation nouvelle considérée, et à questionner la légitimité d'activer ces savoirs dans cette situation particulière.

Conclusion

Cette contribution visait à présenter les différentes facettes du travail de légitimation de savoirs scientifiques construits en mobilisant l'expérience de praticiens sur une question de recherche définie en référence à une problématique pratique gestionnaire persistante, dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP). Afin de faciliter la compréhension du propos, la présentation a été illustrée à partir d'exemples puisés dans un projet de recherche sur l'engagement organisationnel dans les entreprises familiales de la grande distribution (Albert, 2007).

Le travail de questionnement de la légitimation des savoirs élaborés, appelé travail épistémique (Martinet, 2000), représente le travail qu'un chercheur accomplit lorsqu'il se comporte en praticien réflexif (Schön, 1983) de la recherche scientifique. Il est au cœur de tout processus de recherche scientifique mené dans le PECP. La contribution centrale de cet article est de présenter de manière plus précise que cela ne l'avait été fait jusqu'à présent (Avenier, 2007; Martinet, 2000, 2007) les différentes facettes du travail épistémique au cours d'un processus de recherche. Le travail réflexif qu'effectue un praticien – manager ou employé – sur la manière dont il explicite des connaissances pratiques qu'il a acquises au fil de son vécu peut aussi être vu comme une forme de travail épistémique.

Le processus de recherche considéré dans cette contribution s'ancre sur l'expérience de praticiens relative à une problématique pratique persistante, et a pour finalité de construire des savoirs scientifiques activables par des praticiens. Il s'inscrit dans l'éventail des techniques que l'on retrouve de manière classique dans les recherches qualitatives (où l'on utilise les entretiens, les observations et la recherche documentaire), pour faire du sens (Mucchielli, 2004; Patton, 2002). Ces techniques facilitent l'appréhension de la complexité des situations organisationnelles décrites par les praticiens ainsi que

Certains des savoirs génériques élaborés au cours du projet illustratif ont pu ensuite être activés dans une entreprise familiale. Il s'agissait d'une très petite entreprise vinicole qui avait été rachetée quelques mois auparavant.

Lors du rachat, cette PME comptait deux salariés. Dès le départ, le nouveau dirigeant voulut mettre en place une gestion participative. Quelques mois plus tard, lors des vendanges, le comportement des deux salariés lui donna à penser qu'ils ne se sentaient pas du tout engagés dans l'organisation. Ils expliquèrent alors qu'ils n'avaient aucun intérêt à s'investir dans cette entreprise qui avait de fortes chances d'être à nouveau revendue, à très court terme, comme cela a été le cas à plusieurs reprises dans le passé. Ils pensaient que de toute manière, comme par le passé, ils continueraient à travailler au sein de cette entreprise même si la direction changeait à nouveau.

C'est au moment où le dirigeant a eu connaissance de la vision de ses employés que la coauteure concernée a eu l'opportunité de communiquer à celui-ci certains des savoirs génériques élaborés au cours du projet illustratif. Ceci a conduit le dirigeant à engager diverses actions destinées à faire comprendre à ses employés, non seulement par du discours, mais surtout par des actes, l'intérêt pour eux d'un éventuel engagement externe. Au cours des vendanges suivantes, le comportement de ces salariés suggéra un certain engagement de leur part dans l'exploitation vinicole qui ne se limitait pas à de l'engagement externe. Par exemple, ils manifestèrent leur satisfaction lors d'une grosse commande passée par un client, alors que celle-ci n'avait aucune retombée directe pour eux. Autre exemple, l'un d'eux vint spécialement sur son lieu de travail un dimanche matin, déclarant s'être réveillé durant la nuit pensant avoir peut-être omis de faire une action importante, pour le vérifier et réparer son éventuelle erreur².

Encadré 9. Exemple d'activation de savoirs génériques développés dans le projet illustratif, dans un autre contexte d'entreprise familiale

l'expression de l'expérience vécue des praticiens. Dans ce processus, l'expérience de praticiens est interrogée à l'aide de la théorie pour contribuer à de nouveaux développements théoriques qui pourront ensuite être activés pour enrichir des pratiques puis l'expérience de praticiens, laquelle pourra alors à nouveau être sollicitée pour continuer à avancer dans l'aventure infinie de la connaissance.

Notes

¹ Des hypothèses de travail sont des hypothèses qui sont tenues pour valables dans l'ensemble du projet de recherche, et qu'il ne s'agit donc pas de tester ou de mettre à l'épreuve dans le projet considéré.

² Les interprétations proposées ici se fondent uniquement sur des observations du comportement de ces employés, car le rôle opérationnel que la coauteure avait alors au sein de cette organisation ne lui a pas permis de les interroger directement sur ce sujet.

Références

- Albert, M.- N. (2007). *L'engagement revisité à l'aide du concept du "soi". Expérience d'une entreprise familiale de la grande distribution* (Thèse de doctorat inédite). Université Jean Moulin, Lyon.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York : Wiley.
- Argyris, C. (1998). Empowerment : the emperor's new clothes. *Harvard Business Review*, 76(3), 98-105.
- Argyris, C., & Kaplan, R. (1994). Implementing new knowledge : the case of activity-based costing. *Accounting Horizons*, 8(3), 83-105.
- Avenier, M. J. (2007). Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience. Dans M.- J. Avenier, & C. Schmitt (Éds), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 140-170). Paris : L'Harmattan.
- Avenier, M. J. (2009). Franchir un réputé fossé infranchissable : construire des savoirs scientifiques pertinents pour la pratique. *Management & avenir*, 30, 188-206.
- Avenier, M. J. (2010a). Shaping a constructivist view of organizational design science. *Organization Studies*, 31, 1229-1251.
- Avenier, M. J. (2010b). Genericization. Dans A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Éds), *Encyclopedia of case study research* (pp. 422-424). London : Sage.
- Avenier, M. J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : postmodernisme ou pragmatisme? *Management & Avenir*, 43, 371-391.
- Avenier, M. J. (sous presse). Un cadre méthodologique intégratif pour l'enrichissement réciproque entre pratique et théorie. Dans P. Louart (Éd.), *Le partage des connaissances managériales entre chercheurs et praticiens*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Avenier, M. J., & Gavard-Perret, M. L. (2008). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Dans D. Gavard-Perret, C. H. Gotteland, A. Jolibert (Éds), *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences gestion* (pp. 5-45). Paris : Pearson Education France.
- Balogun, J., Huff, A. S., & Johnson, P. (2003). Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. *Journal of Management Studies*, 40(1), 197-224.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2007). Panorama du développement de la recherche qualitative : analyse critique des thèses produites en sciences humaines et sociales depuis dix ans (1996-2005), en langue française dans les universités francophones au Québec. *Recherches qualitatives*, 27(2), 28-57.
- Barin Cruz, L. (2007). *Le processus de formation des stratégies de développement durable de groupes multinationaux* (Thèse de doctorat inédite). Université Jean Moulin, Lyon.
- Barin Cruz, L., Avila Pedrozo, E., & Chebbi, H. (2008). Le processus de formation d'une stratégie intégrée dans le développement durable entre siège et filiales : cas de deux groupes français de la grande distribution. *Management International*, 12(2), 81-95.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. New York : Doubleday.
- Bouchikhi, H. (1993). A constructivist framework for understanding entrepreneurship performance. *Organization Studies*, 14(4), 549-570.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. London : Heinemann.
- Carlson, G. N., & Pelletier, F. J. (1995). *The generic book*. Chicago : University of Chicago Press.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory : objectivist and constructivist methods. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 249-291). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Conway, N., Ikram, N. M., Sassi, N., & Roussel, P. (2008). L'étude des événements au travail par les méthodes du journal personnel : enjeux et applications. *Revue de gestion des ressources humaines*, 68, 2-16.
- Cook, S., & Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies : the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science* 10(4), 381-400.

- David, A., & Hatchuel, A. (2007, Juin). *Des connaissances actionnables aux théories universelles en sciences de gestion*. Communication présentée à la XVI^e Conférence de l'AIMS, Montréal.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. New York : Henry Holt and Co.
- DiMaggio, P. (1995). Comments on "What theory is not". *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 391-397.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Feyerabend P. (1979). *Contre la méthode*. Paris : Seuil.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology*. New York : Basic Books.
- Gergen, K. J. (1994). *Toward transformation in social knowledge* (2^e éd.). London : Sheed & Ward.
- Gergen, K. J. (2001). *Le constructionnisme social. Une introduction*. Paris : Deschaux & Niestlé.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Berkeley : UC Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. London : Aldine.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London : Sage.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas. Applications à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis* (2^e éd.). London : Sage.
- Jarzabkowski, P., & Wilson, D. C. (2006). Actionable strategy knowledge : a practice perspective. *European Management Journal*, 24(5), 348-367.
- Johnson, G., Langley, A., Melin, L., & Whittington, R. (2007). *Strategy as practice research directions and resources*. Cambridge : Harvard University Press.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Le Moigne, J.-L. (2001). *Le constructivisme : Vol. 1. Les enracinements*. Paris : L'Harmattan.
- Martinet, A. C. (2000). Épistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer (Éds), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 111-124). Paris : Vuibert.
- Martinet, A. C. (2007). Savoir(s), connaître, agir en organisation : attracteurs épistémiques. Dans M.-J. Avenier, & C. Schmitt (Éds), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 29-48). Paris : L'Harmattan.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From a standpoint of a social behaviorist*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace : toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Morgan, G., & Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 5(4), 491-500.
- Morin, E., & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (Éd.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris : Armand colin.
- Numagami, T. (1998). The infeasibility of invariant laws in management studies : a reflective dialogue defense of case studies. *Organization Science*, 9(1), 2-15.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London : Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York : Harper and Row.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy*. New York : The Free Press.
- Porter, M. E. (1991). Towards a dynamic theory of strategy. *Strategic Management Journal*, 12, 95-117.
- Prasada, S. (2000). Acquiring generic knowledge. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(2), 66-72.
- Reichenbach, H. (1938). *Experience and prediction*. Chicago : The University of Chicago Press.

- Roussel, P., & Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Royer, I., & Zarlowski, P. (1999). Le design de la recherche. Dans R. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherches en management* (pp. 138-168). Paris : Dunod.
- Savall, H., & Zardet, V. (2004). *Recherche en sciences de gestion : approche qualimétrique*. Paris : Economica.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens/Klincksieck.
- Tenkasi, R. V., Mohrman, S. A., & Mohrman, A. M. J. (2007, Juin). *Making knowledge contextually relevant : the challenge of connecting academic research with practice*. Communication présentée à The Third Organization Studies Summer Workshop, Crete.
- Thiétart, R. A., (Éd.). (1999). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.
- Tsoukas, H. (2005). *Complex knowledge*. Oxford : Oxford University Press.
- Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship : a guide for organizational and social research*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Vico, G. (1993), *De Antiquissima Italorum Sapientia [De l'antique sagesse de l'Italie]*. Paris : Garnier-Flammarion. (Ouvrage original publié en 1710).
- Von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick (Éd.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (pp. 19-43). Paris : Seuil.
- Von Glasersfeld, E. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of Science, special issue on Impact of Radical Constructivism on Science*, 6(1-3), 31-43.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Economica.
- Wacheux, F. (2005). Compréhension, explication et action du chercheur dans une situation sociale complexe. Dans P. Roussel, & F. Wacheux (Éds), *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 9-30). Paris : De Boeck.
- Weick, K. E. (1999). Theory construction as disciplined reflexivity : tradeoffs in the 90's. *Academy of Management Review*, 24(4), 797-806.

Yanow, D., & Schwartz-Shea, P. (2006). Doing social science in a humanistic manner. Dans D. Yanow, & P. Schwartz-Shea (Éds), *Interpretation and method. Empirical research methods and the interpretive turn* (pp. 380-393). London : M.E. Sharpe Inc.

Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. London : Sage.

Marie-Noëlle Albert détient un doctorat en sciences de la gestion de l'Université Jean Moulin (Lyon III) et est professeure au département de gestion de l'Université du Québec à Rimouski. Après une expérience de gestionnaire d'une dizaine d'années, elle s'est spécialisée en gestion des personnes en milieu de travail. Elle s'intéresse particulièrement à la manière de légitimer des récits de praticiens, qu'ils soient ou non autobiographiques.

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