



HAL
open science

Implications épistémiques et méthodologiques des différences fondamentales entre les deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes

M.-J. Avenier

► **To cite this version:**

M.-J. Avenier. Implications épistémiques et méthodologiques des différences fondamentales entre les deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes. 2009, 32 p. halshs-00497065

HAL Id: halshs-00497065

<https://shs.hal.science/halshs-00497065>

Submitted on 2 Jul 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



www.cerag.org

Centre d'Études et de Recherches Appliquées à la Gestion_ U.M.R. C.N.R.S. 5820

CAHIER DE RECHERCHE n°2009-02 E4

Implications épistémiques et méthodologiques des différences fondamentales entre les principaux paradigmes épistémologiques constructivistes.

AVENIER Marie-José



Unité Mixte de Recherche CNRS / Université Pierre Mendès France Grenoble 2
150 rue de la Chimie – BP 47 – 38040 GRENOBLE cedex 9
Tél. : 04 76 63 53 81 Fax : 04 76 54 60 68



SERIE RECHERCHE

**IMPLICATIONS EPISTEMIQUES ET METHODOLOGIQUES
DES DIFFERENCES FONDAMENTALES ENTRE LES DEUX PRINCIPAUX
PARADIGMES EPISTEMOLOGIQUES CONSTRUCTIVISTES**

AVENIER Marie-José *

CAHIER DE RECHERCHE n ° 2009-02

CERAG

UMR 5820 CNRS – Université Pierre Mendès-France Grenoble

FEVRIER 2009

Communication présentée à la Journée “Epistémologies et Méthodologies” de l'Atelier
Méthodologie de l'AIMS, 25 mars 2009 – Caen

* Directeur de Recherche CNRS au CERAG - marie-jose.avenier@upmf-grenoble.fr

RESUME

Implications épistémiques et méthodologiques des différences fondamentales entre les deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes

Depuis que la réflexion épistémologique a commencé à faire partie intégrante de la recherche en management il y a une quinzaine d'années, les références au constructivisme se sont multipliées. Cette diffusion croissante du constructivisme s'est toutefois effectuée dans une grande confusion.

Le projet de cette communication est de fournir au lecteur des repères destinés à situer les principales perspectives les unes par rapport aux autres, à travers un retour aux fondamentaux, c'est-à-dire aux textes fondateurs et aux hypothèses fondatrices sur lesquelles ces perspectives reposent.

Une comparaison minutieuse des hypothèses fondatrices des deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes fait apparaître que ces paradigmes ont en commun une seule hypothèse, celle de non-séparabilité entre le système observant et le système observé. Elle fait aussi apparaître le paradigme épistémologique constructiviste radical plus ouvert que le paradigme épistémologique constructiviste au sens de Guba et Lincoln, au plan épistémique tout autant qu'au plan méthodologique.

Mots-clés : paradigme épistémologique constructiviste, constructivisme radical, légitimation, généralisation, savoirs génériques

ABSTRACT

Epistemic and Methodological Implications of the Fundamental Differences Between the Two Main Constructivist Epistemological Paradigms

For the past fifteen years epistemological concerns have constituted an integral part of research in management and references to constructivism have multiplied. The increasing presence and diffusion of references to constructivism has taken place, however, in a state of confusion.

This article intends to provide readers with landmarks which can help them situate how the various constructivist perspectives stand relative to one another. This is accomplished by revisiting the fundamentals, i.e. via returning to the founding authors and to the founding assumptions on which these perspectives are based.

Meticulous comparisons of their founding assumptions reveal that the two main constructivist epistemological paradigms only share one assumption, namely the postulate that the inquirer cannot be separated from the inquired-into. Comparison also reveals that the Radical paradigm is more open than the one suggested by Guba and Lincoln, both on epistemic grounds and on methodological grounds.

Keywords: constructivist epistemological paradigm, radical constructivism, legitimization, generalization, generic knowledge

Table des matières

1	Comparaison des paradigmes épistémologiques constructivistes	5
1.1	La distinction importante entre épistémologie et méthodologie	5
1.2	Une seule hypothèse fondatrice commune aux différents paradigmes epistemologiques constructivistes : la non-séparabilité entre le système observant et le système observé.....	6
1.3	Compatibilité des paradigmes épistémologiques constructivistes avec les "croyances des chercheurs constructivistes" selon Mir et Watson	8
1.4	Le Paradigme Epistémologique Constructiviste Radical (PECR) : un paradigme épistémologique plus "ouvert" que le Paradigme Epistémologique Constructiviste selon Guba et Lincoln (PECGL).....	9
2	Generalisation et légitimation des savoirs dans le PECR	11
2.1	La généralisation conçue comme l'élaboration de savoirs generiques.....	12
2.1.1	Conceptions de la généralisation dans les méthodes dites interprétatives	12
2.1.2	La généralisation dans la perspective de la "théorie enracinée"	12
2.1.3	La notion de savoirs génériques.....	14
2.2	Dans le PECR légitimation plutôt que validation	17
2.2.1	L'équilibration incessante du travail épistémique avec le travail empirique	17
2.2.2	Les trois facettes principales du travail épistémique	18
2.2.3	La légitimation de savoirs : dépendante du but et du contexte de la recherche.....	19
3	Discussion	21
3.1	Dans le PECR, possibilité d'intégrer des savoirs élaborés dans d'autres paradigmes épistémologiques	21
3.2	Elaboration et légitimation de savoirs: deux processus indissociables.....	22
3.3	Une ouverture du PECR a toute méthode de recherche.....	23
4	Conclusion.....	24
5	Références bibliographiques	25

Depuis la publication de l'ouvrage intitulé *Epistémologie et Sciences de gestion* en 1990, la réflexion épistémologique s'est peu à peu imposée, en France particulièrement, dans la recherche en management. Aujourd'hui, la plupart des ouvrages de méthodologie invitent les chercheurs à préciser, en amont de la recherche, le cadre épistémologique dans lequel elle sera développée (Huberman et Miles 1994 ; Wacheux 1996 ; Thiétart et al. 1999 ; Usunier et al. 2000 ; Giordano 2003 ; Savall et Zardet 2004 ; Roussel et Wacheux 2005, ...). Dans ce contexte, le nombre des recherches affichant un positionnement constructiviste a considérablement crû au fil des années (Chanal et al. 1997). La notion de constructivisme en est même venue à susciter un certain engouement (Igalens et al. 2005).

Cette large diffusion s'effectue toutefois dans une confusion dommageable. Ainsi, par exemple, le terme constructivisme est souvent accompagné de qualificatifs tels que radical (von Glasersfeld 1984, 2001; Le Moigne 1995, 2008; Girod-Séville et Perret 1999; Van den Belt 2003), tempéré (Hess 1997, Thiétart et al. 1999; Girod-Séville et Perret 1999), modéré (Charreire et Huault 2001; Van den Belt 2003), différents auteurs attribuant des significations parfois très différentes à ces qualificatifs. Les considérations d'ordre méthodologique prennent souvent le pas sur les considérations d'ordre épistémologique. Les hypothèses fondatrices des épistémologies constructivistes mises en avant dans différents textes vont du réalisme ontologique (Mir et Watson 2000) à la négation de l'existence du réel (Girod-Séville et Perret 1999) en passant par des hypothèses d'agnosticisme (von Glasersfeld 1984, 2001; Le Moigne 1995; Riegler 2001) et d'existence de multiples réalités socialement construites non gouvernées par des lois naturelles, causales ou autres (Guba et Lincoln 1989, 1998).

Au milieu d'une telle cacophonie, comment les conversations concernant l'émergence d'un nouveau paradigme en science du management fondé sur un paradigme épistémologique constructiviste peuvent-elles se développer, et même être prises au sérieux (Charreire et Huault 2001) ?

Le projet de cette communication est de fournir au lecteur des repères destinés à l'aider à se frayer un chemin au milieu de toute cette confusion, en retournant aux fondamentaux, c'est-à-dire aux textes fondateurs et aux hypothèses fondatrices sur lesquelles les principales perspectives constructivistes reposent. Il s'agit alors d'identifier ce qui les différencie fondamentalement et d'examiner les implications méthodologiques et épistémiques de ces différences.

La contribution est organisée en deux parties suivies d'une discussion. La première partie offre une comparaison minutieuse des hypothèses fondatrices des deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes et examine les implications de leurs différences. Ces

hypothèses sont également comparées avec les principales croyances des chercheurs qui se réclament du constructivisme, telles qu'identifiées par Mir et Watson (2000).

La deuxième partie s'intéresse à diverses questions qui font encore débat dans les paradigmes épistémologiques constructivistes à propos de la généralisation et de la validation des savoirs. Un certain nombre de propositions relatives à ces questions sont avancées.

La discussion finale revient sur l'élaboration et la légitimation de savoirs dans chacun des deux paradigmes épistémologiques constructivistes. Elle examine notamment dans quelle mesure et sous quelles conditions il est possible d'incorporer des savoirs initialement développés dans d'autres paradigmes épistémologiques (tels que les paradigmes positivistes et réalistes critiques).

1 COMPARAISON DES PARADIGMES EPISTEMOLOGIQUES CONSTRUCTIVISTES

L'expression "épistémologie constructiviste" est apparue pour la première fois sous la plume de Piaget dans le volume de l'Encyclopédie de la Pléiade qui a été publié sous sa direction en 1967 sous le titre *Logique et Connaissance Scientifique*. Dans cet ouvrage, qui passe en revue les principales écoles de pensée en matière d'épistémologie des mathématiques, de la physique, de la biologie et des sciences humaines, Piaget souligne une distinction importante entre épistémologie et méthodologie. Ces deux notions étant très souvent confondues dans la littérature de sciences de gestion, et en particulier dans les recherches qui se réclament du constructivisme (Igalens et al. 2005), nous commencerons par rappeler cette distinction. Les hypothèses fondatrices des deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes seront ensuite comparées entre elles, puis avec les croyances des chercheurs qui se réclament du constructivisme telles qu'identifiées par Mir et Watson (2000).

1.1 LA DISTINCTION IMPORTANTE ENTRE EPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE

Piaget définit l'épistémologie « comme *l'étude de la constitution des connaissances valables* » (1967 : 6), et caractérise la méthodologie « en l'insérant entre la logique et l'épistémologie » (1967 : 7). Autrement dit, Piaget considère la méthodologie comme l'étude de la *constitution* de la connaissance, alors que l'épistémologie s'intéresse à trois questions : qu'est-ce que la connaissance ? Comment est-elle élaborée ? Quelle est sa valeur ?

Par conséquent, pour cet auteur, la méthodologie ne constitue qu'un aspect de l'épistémologie, et la connaissance valable ne s'identifie pas à la connaissance dite validée

selon la méthode scientifique classique. Aussi, la définition de Piaget enrichit-elle et ouvre-t-elle la conception de la connaissance scientifique au-delà du paradigme positiviste.

Dans l'introduction, qui discute la nature, la variété et les approches de l'épistémologie, Piaget fait le constat suivant, qui est d'importance capitale pour l'évolution de la pratique scientifique : « ... tous les courants vivants de l'épistémologie contemporaine font aujourd'hui corps avec les sciences elles-mêmes, en ce sens que les transformations si imprévues et souvent si rapides des diverses disciplines ont entraîné des crises et des réorganisations obligeant les savants à examiner les conditions mêmes de leur savoir, donc en fait à construire des épistémologies. En d'autres termes, le problème des 'fondements' n'est plus réservée à une discipline extérieure à la science comme telle, ainsi que ce pouvait être le cas à une époque où la pérennité supposée des principes entretenait une douce quiétude et rendait inutile cet effort constant d'analyse rétroactive et de réflexion épistémologique auquel les créateurs scientifiques sont aujourd'hui conduits de façon irréversible par le mouvement même de leur recherche proactive et de leurs découvertes. » (Piaget, 1967 : x).

Cette évolution que Piaget observe dans le domaine des mathématiques, de la physique et de la biologie et dans certaines sciences sociales, préfigure une évolution qui a été appelée avec force 10 ans plus tard dans le domaine de la sociologie (Burrell et Morgan 1979) puis un peu plus tard dans le domaine du management (Le Moigne 1982 ; Weick 1989 sous l'appellation réflexivité ; Martinet 1990) et s'est progressivement instaurée dans ce domaine au cours des années suivantes.

La mise en relief de la distinction importante entre l'épistémologie et la méthodologie montre l'importance de ne pas limiter la réflexion **épistémologique** à une réflexion **méthodologique**. Des aspects additionnels sont à réfléchir, tels que le cadre épistémologique à l'intérieur duquel la construction de connaissances est effectuée et la valeur des connaissances en cours d'élaboration. Dans la recherche en management, cette valeur peut-être appréciée d'au moins deux points de vue : l'épistémique, c'est-à-dire de la valeur des savoirs élaborés pour la connaissance dans le domaine du management ; et le pragmatique, c'est-à-dire de leur valeur pour la pratique managériale.

1.2 UNE SEULE HYPOTHESE FONDATRICE COMMUNE AUX DIFFERENTS PARADIGMES EPISTEMOLOGIQUES CONSTRUCTIVISTES : LA NON-SEPARABILITE ENTRE LE SYSTEME OBSERVANT ET LE SYSTEME OBSERVE

Parmi les nombreuses perspectives constructivistes qui se sont développées au fil des quinze dernières années, seulement deux théories constructivistes de la connaissance ont des

hypothèses fondatrices clairement explicitées : le Paradigme Epistémologique Constructiviste selon Guba et Lincoln (1989, 1998), et le Constructivisme Radical selon von Glasersfeld (1984, 2001, 2005, 2008), dont la théorisation a été poursuivie par Le Moigne (1990, 1995, 2001, 2002, 2003, 2008) sous l'appellation Paradigme Epistémologique Constructiviste Radical.

Ces appellations attribuées par leurs auteurs respectifs seront conservées dans ce texte à travers leurs sigles respectifs, à savoir PECGL et PECR.

----- Insérer le Tableau 1 à peu près ici -----

Inspiré de Guba et Lincoln (1998), le Tableau 1¹ comporte trois lignes qui, selon ces auteurs, reflètent les trois questions sur lesquelles portent les croyances de base – qui sont appelées ici « hypothèses fondatrices » – des paradigmes épistémologiques, à savoir :

1. La question ontologique : "Qu'y a t il à connaître ?"
2. La question épistémologique : "Quelle est la relation entre le sujet connaissant et ce qui est connu (ou connaissable) ?"
3. La question méthodologique : "De quelle manière élaborer la connaissance ?"

Ce tableau révèle des différences majeures entre les hypothèses fondatrices des deux paradigmes. En fait, celles-ci ne coïncident exactement que sur le postulat d'impossibilité de séparer le système observant du système observé, selon la formule de von Foerster (1981). Cette hypothèse implique que les humains ne peuvent pas connaître un monde au-delà de l'expérience qu'ils en ont. C'est précisément la raison pour laquelle les "constructivistes radicaux" (au sens du PECR) ne postulent aucune hypothèse fondatrice sur la nature du monde (que Guba et Lincoln appellent la "réalité").

Guba et Lincoln (1998) soulignent que cette hypothèse implique aussi l'impossibilité de séparer ontologie et épistémologie dans les paradigmes épistémologiques constructivistes, ce qui est symbolisé dans le Tableau 1 par le trait tracé en pointillés entre les niveaux que ces

¹ Le Tableau 1 ainsi que les Tableaux 2 et 3, n'ont pas été traduits de l'anglais au français pour éviter le risque de trahir la pensée des auteurs convoqués.

auteurs ont appelés ontologiques et épistémologiques. Elle implique également que la vérification et la falsification ne permettent pas de tirer de conclusion définitive.

La troisième colonne de ce tableau synthétise les hypothèses fondatrices du paradigme réaliste critique telles qu'inférées de Guba et Lincoln (1998), Schwandt (1998), et Kwan et Tsang (2001). Ce regroupement des hypothèses fondatrices des différents paradigmes dans un même tableau est destiné à faciliter le repérage de différences qui sont parfois subtiles.

Un des arguments-clés du célèbre débat dans le *Strategic Management Journal* entre, d'une part, Mir et Watson (2000, puis 2001) et, d'autre part, Kwan et Tsang (2001) provient de l'hypothèse d'*ontologie réaliste* que font Mir et Watson (2000) dans leur présentation de leur propre vue du constructivisme. Cette hypothèse, qui postule l'existence d'un réel unique tel qu'il est en lui-même, est justement une hypothèse fondatrice du réalisme critique. Elle est en contradiction avec l'hypothèse d'*ontologie relativiste* de Guba et Lincoln présentée dans le Tableau 1. Ceci conduit Kwan et Tsang (2001) à souligner en ouverture de leur réponse à Mir et Watson (2000) que le fait de postuler cette hypothèse accroît la confusion autour du constructivisme. Ceci les conduit aussi à émettre une recommandation à l'égard des chercheurs qui inscrivent leur recherche dans un paradigme épistémologique constructiviste : systématiquement préciser à quel type de constructivisme ils se réfèrent, notamment en explicitant les hypothèses fondatrices de ce paradigme.

Alors que leur propre vision du constructivisme telle que présentée dans cet article est pour le moins déroutante, Mir et Watson (2000) offrent dans la première partie de cet article une synthèse particulièrement intéressante des croyances des "chercheurs constructivistes" (cf. Tableau 2).

----- Insérer le Tableau 2 à peu près ici -----

1.3 COMPATIBILITE DES PARADIGMES EPISTEMOLOGIQUES CONSTRUCTIVISTES AVEC LES "CROYANCES DES CHERCHEURS CONSTRUCTIVISTES" SELON MIR ET WATSON

Selon Mir et Watson (2000) les chercheurs qui déclarent inscrire leurs recherches dans une perspective constructiviste partagent un certain nombre de croyances, six en l'occurrence. Parmi ces croyances, qui sont résumées dans le Tableau 2, se trouve fort à propos le postulat d'inséparabilité entre le système observant et le système observé (croyance B2)

----- Insérer le Tableau 3 à peu près ici -----

Le Tableau 3 met en évidence que ces croyances partagées ne contredisent aucune des hypothèses fondatrices du PECR alors qu'elles sont en désaccord avec certaines du PECGL. Il en résulte que, pour des raisons de cohérence interne de leur contribution, les chercheurs qui partagent les croyances identifiées par Mir et Watson (2000) gagneraient en général à inscrire leurs recherches dans le PECR plutôt que dans le PECGL.

A la différence du PECGL qui comporte une hypothèse fondatrice d'ontologie relativiste, le PECR a une position agnostique (Riegler 2001): il ne se prononce pas sur l'existence, ou la non-existence, d'un monde objectif peuplé d'entités indépendantes de l'esprit humain. De surcroît, si un tel monde se trouve exister, le PECR ne se prononce pas sur la capacité que les humains ont de le connaître. Malheureusement, le qualificatif "radical" n'évoque pas du tout le caractère agnostique du Paradigme Epistémologique Constructiviste Radical. Au contraire, il évoque plutôt un déni d'existence d'un monde réel objectif, une interprétation hâtive à laquelle ont cédé nombre de lecteurs pressés des travaux de von Glasersfeld et Le Moigne. Alors que von Glasersfeld a choisi cette appellation en référence à l'appellation "empirisme radical" introduite par William James (1912/1976), pour exprimer la profondeur de cette conception du constructivisme, le fait "qu'elle va jusqu'aux racines"² (von Glasersfeld 2005).

1.4 LE PARADIGME EPISTEMOLOGIQUE CONSTRUCTIVISTE RADICAL (PECR) : UN PARADIGME EPISTEMOLOGIQUE PLUS "OUVERT" QUE LE PARADIGME EPISTEMOLOGIQUE CONSTRUCTIVISTE SELON GUBA ET LINCOLN (PECGL)

Le caractère agnostique du PECR le rend plus ouvert que le PECGL au sens suivant. Alors que le PECGL postule une hypothèse d'"ontologie relativiste" (selon laquelle il existe de multiples réalités socialement construites, qui ne sont pas gouvernées par des lois naturelles, causales ou autres), le PECR se refuse à formuler des hypothèses fondatrices d'ordre ontologique. Incidemment, à la différence du PECGL, le PECR, de par le fait qu'il ne nie pas la possible existence d'un réel objectif peuplé par des entités indépendantes du regard

² La citation complète est : « It was intended in the sense that William James (1976) had used in his radical empiricism, i.e., meaning "going to the roots" or "uncompromising": I chose it because at the time many developmental psychologists were mentioning Piaget's constructivism but without going into its epistemological implications. What they called construction seemed to refer to the fact that children acquire adult knowledge not all at once, but in small pieces. I did not think that this was a revelation and therefore called their approach "trivial constructivism". » (Glasersfeld 2005: 10, guillemets dans l'original)

que l'on porte sur elles, apparaît compatible avec la position de Campbell (1988) lorsqu'il écrit : "I am an epistemological relativist, but I am not an ontological nihilist." (p. 447). Dans cette déclaration, "le nihilisme ontologique" est entendu au sens de Nola (1988). Pour cet auteur, "nihilisme ontologique" est synonyme de "relativisme ontologique", expression elle-même définie de la manière suivante : "ontological relativism is the view that **what exists**, whether it be ordinary objects, facts, the entities postulated in science, etc., **exists only relative to some relativizer**, whether that be a person, a theory or whatever." (Nola, 1988, p. 11, souligné spécifiquement ici)

Le fait que la différence cruciale, explicitée ci-après, entre l'hypothèse phénoménologique (Le Moigne, 1995) et le relativisme ontologique, soit très souvent négligée dans les discussions d'ordre épistémologique relative aux constructivismes est une source considérable de confusion dommageable à ces discussions. Alors que le relativisme ontologique (postulé par Guba and Lincoln par exemple) consiste à considérer que "**what exists**, whether it be ordinary objects, facts, the entities postulated in science, etc., **exists only relative to some relativizer**", l'hypothèse phénoménologique postule que "**Human experience is knowable, but humans cannot know such a thing as an independent, objective world that stands apart from their experience of it.**". L'hypothèse phénoménologique combinée avec le postulat de non-séparabilité entre le système observé et système observant (que partagent les paradigmes épistémologiques ainsi que les chercheurs constructivistes selon Mir et Watson) signifie que ce qu'un sujet connaissant peut connaître, c'est-à-dire l'**expérience qu'il a de ce qui existe est influencé par de multiples caractéristiques de ce sujet connaissant**, telles que les finalités de son projet de connaissance, le contexte dans lequel il se situe, sa culture et plus généralement son histoire (Le Moigne, 1977, 1995).

Très souvent, dans la littérature anglophone, le même terme de « reality » est indistinctement utilisé pour désigner à la fois « what exists » et « what is experienced to exist », ce qui introduit également beaucoup de confusion dans les discussions d'ordre épistémologique. En accord avec l'hypothèse phénoménologique, von Glasersfeld (2001, 2005) et Le Moigne (1995, 2001, 2002, 2003) par exemple, sont au contraire très attentifs à

toujours bien distinguer³ d'une part, « le monde » ou « un réel », et, d'autre part, « l'expérience qu'un humain a du réel ou du monde ».

Une conséquence extrêmement importante du fait que le **PECR ne postule aucune hypothèse fondatrice** sur ce que pourrait être le réel (“a world out there”, “what exists”), un chercheur peut prendre appui, dans le cadre d'un projet de recherche particulier, sur **des hypothèses de travail d'ordre ontologique cohérentes avec son expérience** du phénomène qu'il étudie. Dans ce cas, ces hypothèses de travail devront être clairement explicitées. Il peut par exemple prendre comme hypothèse de travail l'hypothèse fondatrice ontologique du réalisme critique qui postule que les phénomènes étudiés ont des propriétés intrinsèques indépendantes des chercheurs qui les étudient (et indépendantes du fait que des chercheurs les étudient). Il est à noter qu'une telle hypothèse contredit l'hypothèse constructionniste selon laquelle les phénomènes sociaux sont construits socialement, ainsi que l'hypothèse du PECGL selon laquelle les phénomènes sociaux ne sont pas gouvernés par des lois.

Le PECR est également plus ouvert que le PECGL au niveau méthodologique. En effet, le PECGL rejette l'utilisation de toute autre méthode que les méthodes herméneutiques mises en œuvre de manière dialectique (Guba et Lincoln 1989, 1998). Au contraire, toute méthode de recherche apparaît éligible dans le PECR pourvu que soient respectées un certain nombre de conditions fondamentales que résumant les trois mots-clés : éthique, rigueur et transparence (Le Moigne 1995, 2007).

Cette plus grande ouverture du PECR relativement au PECGL nous incite à inscrire spécifiquement dans le PECR la suite de cette contribution qui s'intéresse à deux questions qui font encore débat dans les paradigmes épistémologiques constructivistes, à savoir les questions de généralisation et de légitimation des savoirs.

2 GENERALISATION ET LEGITIMATION DES SAVOIRS DANS LE PECR

La question de comment établir la validité de théories peut être considérée comme réglée dans les paradigmes épistémologiques positivistes depuis la contribution décisive de Popper

³ Sachant que « distinguer » ne signifie pas « séparer » (une autre confusion fréquente, qui est source d'incompréhension dans les discussions) : ce n'est pas parce que l'on distingue différentes facettes d'un certain phénomène pour les étudier qu'on les tient pour séparables.

(1959). En revanche, dans les paradigmes épistémologiques constructivistes, cette question continue à faire l'objet de discussions, malgré les éclairages fondamentaux apportés par Piaget dès 1967. Toutefois, avant même d'aborder la question de la validation, une autre question qui fait aussi débat est à examiner, celle de la généralisation dans le PECR (§2.1). Le terme de validation ayant une forte connotation dans un contexte scientifique, nous verrons dans le §2.2 que dans les paradigmes épistémologiques constructivistes le terme de légitimation lui est préféré pour exprimer la valeur des savoirs élaborés.

2.1 LA GENERALISATION CONÇUE COMME L'ELABORATION DE SAVOIRS GENERIQUES

Sans pouvoir être considérée comme définitivement réglée, la question de la généralisation a fait l'objet d'un certain nombre de travaux dans le cadre des méthodes de recherche dites interprétatives (par exemple, Huberman et Miles 1994; Denzin et Lincoln 1998; Yanow et Schwartz-Shea 2006). Comme ces méthodes reposent sur les mêmes fondements philosophiques que le PECR (Yanow 2006) il est intéressant de commencer par examiner leurs apports.

2.1.1 Conceptions de la généralisation dans les méthodes dites interprétatives

Le critère positiviste traditionnel de validité externe a été interprété dans les méthodes interprétatives en termes de transférabilité (Lincoln et Guba 1985). Pour ces auteurs, la responsabilité de transférer les résultats d'une recherche menée dans un certain contexte vers un autre contexte revient à la personne qui cherche à effectuer ce transfert. De ce fait, les chercheurs doivent fournir des "descriptions épaisses" (Geertz 1973) qui permettent à d'autres personnes d'apprécier la légitimité de transférer les résultats d'un projet de recherche particulier dans un autre contexte.

Bendix (1978) et Geertz (1983) ont abordé la généralisation d'une autre manière : en conceptualisant les problèmes à un certain niveau d'abstraction, ils construisent des cadres dans lesquels les fonctionnements étudiés dans différentes sociétés humaines sont interprétés comme des réponses différentes possibles à des problèmes communs. Ceci suggère une d'examiner une conception de la généralisation qui pourrait être praticable dans le PECR, la construction de théories enracinées (Glaser et Strauss 1967).

2.1.2 La généralisation dans la perspective de la "théorie enracinée"

S'inspirer de la perspective de la "théorie enracinée" dans une réflexion portant sur la généralisation dans le PECR peut paraître surprenant puisque les positions prises par Glaser et Strauss relevaient du positivisme (Charmaz 2003). Cependant, comment aurait-il pu en être

autrement lorsque ces auteurs ont publié *The Discovery of Grounded Theory* en 1967 avant qu'un paradigme épistémologique alternatif ayant des hypothèses explicites ne fût disponible en sociologie et avant que la réflexion épistémologique ne fût perçue comme une question importante en sciences de gestion. En effet, 1967 est l'année où Piaget a introduit la notion d'épistémologie constructiviste dans un volume de l'Encyclopédie de la Pléiade qui n'a jamais été traduit en anglais. 1967 se situe aussi 12 ans avant le premier appel de Burrell et Morgan (1979) à une réflexion délibérée sur le philosophie sociale sur laquelle la théorisation des organisations est fondée.

Dans leur célèbre ouvrage, en prônant l'élaboration de théories à partir d'études menées dans les organisations, Glaser et Strauss font déjà un saut épistémique considérable puisqu'ils rompent délibérément avec la perspective de vérification qui prévalait en sociologie dans les années 60. Les processus qu'ils décrivent pour élaborer des théories enracinées sont typiquement des processus de construction plutôt que des processus de dévoilement. Ces processus consistent à créer des catégories et à adapter continuellement la théorie en cours d'élaboration aux informations collectées, et la collecte d'informations à la théorie en cours d'élaboration. Par conséquent, le processus de construction de savoirs est mené comme un processus itératif récursif, c'est-à-dire un processus qui s'auto-alimente, ses outputs ne rétroagissant pas seulement en tant qu'inputs du processus mais aussi affectant le processus lui-même.

Glaser et Strauss soulignent qu'il n'y a pas de garantie que deux chercheurs travaillant avec le même matériau empirique parviendront au même résultat. Une telle perspective n'est pas acceptable dans un paradigme épistémologique positiviste, alors que, comme argumenté ci-après, elle est légitimable dans le PEQR, dès lors que les chercheurs respectent les exigences fondamentales de comportement éthique, rigueur et transparence (Le Moigne 1995, 2007)

Pour Glaser et Strauss, dans le domaine de la sociologie, une théorie doit non seulement permettre de progresser au plan théorique mais aussi être mobilisable en pratique. Elle doit fournir aux praticiens des moyens de compréhension et d'une certaine maîtrise des situations. "Theory that can meet these requirements must fit the situation being researched, and work when put into use. By 'fit' we mean that the categories must be readily (not forcibly)

applicable to and indicated by the data under study; by 'work' we mean that they must be meaningfully relevant to and be able to explain the behavior under study."⁴ (Glaser et Strauss 1967: 3)

Cette vision normative de ce que doit être une théorie en sociologie est compatible avec une conception de la sociologie comme une science épistémologiquement fondée sur le PECR, puisque ses notions-clés ne sont pas "vérité" et "loi" comme dans sa conception positiviste, mais "convenir" et "marcher" ("fit" et "work") qui sont deux critères fondamentaux du PECR.

Dans leur conceptualisation de la théorie enracinée, Glaser et Strauss distinguent deux sortes de théories de moyenne portée, qu'ils qualifient respectivement de substantive et de formelle. Pour ces auteurs, une "théorie substantive" est relative à un domaine substantif ou empirique particulier de la sociologie, comme par exemple le soin aux patients ou les relations raciales. Une "théorie formelle" est relative à des questions d'ordre conceptuel, telles que les comportements déviants, la socialisation, ou le système de récompense. Ces deux sortes de théorie peuvent être considérées comme étant de moyenne portée, c'est-à-dire se situant entre les hypothèses de travail mineures de la vie quotidienne et les théories générales.

Ces auteurs consacrent un chapitre entier à discuter comment une "théorie formelle" peut être construite à partir de "théories substantives". Ils recommandent que cette généralisation soit accomplie à travers l'étude systématique de multiples théories substantives et groupes de comparaison. Une telle approche fournit un moyen particulièrement intéressant pour développer des savoirs ayant un certain niveau de généralité à partir de savoirs locaux situés (Geertz 1983).

2.1.3 La notion de savoirs génériques

Le choix par Glaser et Strauss de l'expression "théorie formelle" pour désigner la généralisation verticale de théories substantives est malencontreux parce que, de manière croissante, une "théorie formelle" désigne une théorie construite par déduction logique

⁴ Citation qui peut être traduite en français par : Une théorie qui satisfait ces exigences doit convenir ("fit") à la situation étudiée et marcher ("work") quand on la met en œuvre. Par 'convenir', nous voulons dire que les catégories doivent être applicables facilement (et non pas de manière forcée) aux informations, et être en accord avec les informations étudiées; par 'marcher' nous voulons dire qu'elles doivent être intelligiblement pertinentes et capables d'expliquer le comportement étudié.

d'hypothèses a priori et, le plus souvent, exprimée dans le formalisme mathématique. L'appellation "théorie formelle" me semble moins bien convenir au processus de construction décrit par Glaser et Strauss de ce qu'ils appellent une "théorie formelle", que celle de "théorie générique", au sens où Prus (1987) utilise le terme "générique" dans l'étude d'un domaine particulier, celui de la vie en groupe. Il parle en effet de "processus sociaux génériques" pour désigner les caractéristiques dynamiques d'associations qui transcendent le contenu ou les caractéristiques substantives de la vie en groupe. Par exemple, une négociation particulière peut être vue comme un cas particulier d'un processus générique, alors que les éléments spécifiques de la négociation désignent le contenu concerné par cette forme sociale générique.

En fait, la notion de "savoir générique", qui étend celle de "proposition générique" étudiée par le philosophe pragmatiste Dewey (1938), fait l'objet de travaux approfondis en sciences de la cognition depuis le milieu des années 90 (Carlson et Pelletier 1995). Ces recherches se sont attachées à investiguer des questions ouvertes telles que par exemple : 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 ?

Des énoncés génériques expriment des savoirs relatifs à des genres de phénomène plutôt qu'à des cas particuliers – épisodes ou événements – et qu'à des régularités statistiques. Par exemple, 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. Par exemple, le fait que certains chiens n'aient que trois pattes ne rend pas invalide l'énoncé selon lequel les chiens sont des animaux à quatre pattes. En outre, lorsqu'un certain genre de phénomène a certaines propriétés, ceci n'est pas considéré comme résultant de mécanismes sous-jacents cachés.

Tout ceci, combiné avec l'approche de Bendix (1978) et Geertz (1983) évoquée ci-dessus, suggère de définir la généralisation dans le PEGR comme un processus d'élaboration de "savoirs génériques" par généralisation verticale de savoirs locaux ou substantifs.

Comme dans le cas de la construction de théories formelles enracinées (Glaser et 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. 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 académique 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 génératifs sous-jacents" conduisant à la formulation de "règles technologiques". Dans le PECR, ces règles ne seront pas considérées comme des prescriptions mais comme des savoirs génériques fournissant des repères heuristiques pour l'action.

Encadré 1- Exemple de savoirs génériques

Parmi les savoirs développés dans une recherche portant sur la formation des stratégies de responsabilité sociale des entreprises (RSE) dans les entreprises multinationales, Barin Cruz (2007) propose un ensemble de propositions et de principes d'action génériques qui portent sur trois sujets : la gouvernance de l'entreprise, la posture éthique, et l'apprentissage organisationnel.

Exemple de proposition générique élaborée dans (Barin Cruz 2007):

Concevoir le développement et la mise en œuvre de stratégies de RSE dans les entreprises multinationales comme un processus d'auto-éco-réorganisation au sens de Morin (1982)⁵.

Exemple de principe d'action générique associé avec la proposition précédente :

Créer des espaces pour un dialogue périodique et une réflexion conjointe sur la RSE entre des acteurs du siège, des acteurs des filiales locales et les représentants des principales parties prenantes externes, internationales et locales, de la multinationale concernées par la RSE. Ces meetings n'ont pas qu'une fonction d'information mutuelle relativement aux projets en cours en matière de RSE. Ils ont aussi pour objet l'évaluation conjointe de ces projets et leur adaptation de manière à ce que tous les participants reconnaissent leur légitimité, et autant que faire se peut y adhèrent.

Dans le domaine du management, les savoirs génériques s'expriment sous la forme de méta-modèles⁶, de configurations, de *frameworks* au sens de Porter (1991) ou Jarzabkowski et

⁵ Morin (1982) définit un processus d'auto-éco-réorganisation comme un processus qui se réorganise continuellement en référence à l'évolution de son environnement (préfixe "éco") de manière à préserver son autonomie (prefix "auto").

⁶ 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 qui se finalise en permanence dans des contextes qui ne cessent d'évoluer.

Wilson (2006) articulant des propositions génériques⁷ de niveaux conceptuels éventuellement différents comme dans l'Encadré 1. Ils peuvent également prendre la forme de "règles technologiques" (Pawson et Tilley 1997) et d'outils – au sens des "knowledge artifacts" de Jarzabkowski et Wilson (2006) – tels que le modèle des cinq forces ou des stratégies génériques de Porter (1980) et les matrices de portefeuille d'activités.

2.2 DANS LE PECCR LEGITIMATION PLUTOT QUE VALIDATION

Dans un contexte scientifique, le terme de validation est généralement associé au test d'hypothèses. Aussi de même que pour Cannella et Paetzold (1994), Le Moigne (1995), et Weick (1999), le terme de légitimation lui est-il préféré ici pour, dans les paradigmes épistémologiques constructivistes, exprimer la valeur des savoirs élaborés.

2.2.1 L'équilibration incessante du travail épistémique avec le travail empirique

Pour Piaget, le travail de légitimation des savoirs élaborés s'effectue par 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: 51). Ce que Piaget dénomme critique épistémologique interne est capturé par ce qui est désormais appelé couramment réflexivité (Weick 1999, Tsoukas 2005, Yanow et Schwartz-Shea 2006). Pour conserver la référence explicite au "souci épistémologique" présente dans la formule de Piaget, l'expression "travail épistémique" (Martinet 2000) sera 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 elle désigne un travail réflexif mené intentionnellement. En effet, celui-ci consiste à mettre au jour les hypothèses implicites et à clarifier la signification précise des notions utilisées; à mettre en question ce qui paraît évident; 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 jusqu'à la communication des résultats.

⁷ Voir par exemple le système propositionnel présenté par Payaud (2005), Barin Cruz (2007) ou Barin Cruz et al. (2008).

En contrepartie, cette expression présente l'avantage de mettre en relief que, dans le PECR, le travail de légitimation de savoirs repose sur deux "jambes", le travail épistémique et le travail empirique qui exigent d'être mutuellement adaptés tout au long du projet de recherche. Ce processus d'adaptation peut être vu comme un processus d'équilibration au sens de Piaget (1977), combinant donc des processus d'assimilation et d'accommodation: cette équilibration consiste à combiner sans relâche des mouvements d'assimilation de l'information nouvellement recueillie dans le processus de théorisation en cours, avec des mouvements d'accommodation de ce processus de théorisation en créant de nouvelles catégories et propriétés intégrant non seulement les informations nouvellement recueillies mais aussi celles déjà disponibles.

2.2.2 Les trois facettes principales du travail épistémique

Le travail épistémique a trois facettes 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 académique. Le travail épistémique correspondant consiste essentiellement en un travail de revue de la littérature relative au thème considéré, en s'efforçant de comprendre les relations entre les diverses notions et théories considérées et d'identifier le vide théorique (Avenier 2009b) que la recherche contribuera à combler. Cet aspect du travail épistémique prédomine pendant les diverses revues de littérature effectuées et lors de la construction de savoirs génériques. En fait, quel que soit le paradigme épistémologique sous-jacent, les chercheurs effectuent de manière plus ou moins explicite ce type de travail épistémique.

La seconde facette s'intéresse à la connaissance élaborée dans l'action et l'expérience pratique. Le travail épistémique vise alors à mettre en relation la connaissance mobilisée ou construite, avec le matériau empirique récolté et à récolter. Il consiste notamment à spécifier les situations empiriques qui seront étudiées et la manière dont elles le seront, en explicitant clairement le prisme théorique à travers lequel elles seront étudiées. Il a un poids important pendant le travail de terrain et pendant la construction de savoirs génériques.

La troisième facette concerne la communication de savoirs. Le travail épistémique porte alors sur la manière dont communiquer les savoirs élaborés, afin d'adapter la communication aux contextes et aux systèmes d'interprétation de chaque public spécifique (Tenkasi et al. 2007), qu'il soit académique ou professionnel. Le but est de capturer l'attention des interlocuteurs, de maintenir leur intérêt et de faciliter l'appropriation des savoirs. Jusqu'à présent la diffusion des savoirs développés dans la recherche, vers la pratique, s'est effectuée

essentiellement via des programmes d'enseignement, des manuels, les médias d'affaires et le relais de consultants (Jarzabkowski et Wilson 2006). Les chercheurs n'ont pas montré beaucoup d'intérêt à discuter directement avec des praticiens pour diffuser les savoirs qu'ils développent dans des projets de recherche. Un certain nombre de chercheurs travaillant selon la perspective de la "Stratégie comme Pratique" (Golsorkhi et al. 2007) commencent à considérer la question de comment diffuser les savoirs de manière parlante pour des praticiens comme une problématique importante à étudier et qui devrait donner lieu à expérimentation (Johnson et al. 2007).

En dépit du travail épistémique mené sur la communication de savoirs, on ne peut jamais être assuré de la manière dont les lecteurs et/ou les interlocuteurs vont les interpréter (DiMaggio 1995), ni de la manière dont ils vont peut-être les mettre en œuvre. Avant de se tourner vers ce sujet, il reste un dernier point important à examiner concernant la légitimation de savoirs.

2.2.3 La légitimation de savoirs : dépendante du but et du contexte de la recherche

La légitimation des savoirs offerte par le chercheur dépend du but de la recherche et des contextes dans lesquels le projet a été développé. 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 divers contextes (industriel, géographique, économique, social, organisationnel, managérial...) de l'organisation au sein de laquelle s'est déroulée la recherche.

Pour être en mesure de juger du degré de légitimité qu'une communauté académique accordera à des savoirs développés dans un projet de recherche particulier, ses membres ont besoin d'informations sur le processus d'élaboration de ces savoirs et sur le contexte dans lequel il s'est déroulé. Par exemple, des informations sur ce qui, précisément, provient des références mobilisées (Weick 1995), sur le raisonnement tenu, sur le matériau empirique mobilisé.

Pour ce faire, comme l'illustre l'exemple de l'Encadré 2, le chercheur est tenu de fournir un rapport détaillé rendant compte du travail épistémique et du travail empirique effectués et de la manière dont ils ont été mutuellement adaptés au fil de la recherche. Ce rapport doit aussi expliciter les hypothèses de base du paradigme épistémologique dans lequel le projet de recherche est inscrit, la manière dont les multiples décisions d'ordre méthodologique ont été légitimées (Wacheux 2005), ainsi que les inférences qui ont été effectuées sur la base à la fois

du matériau empirique et des connaissances préalables mobilisés. Par exemple, le codage réalisé, les catégories conceptuelles construites, et les relations établies entre les catégories (Glaser et Strauss 1967). La cohérence des inférences effectuées avec les hypothèses fondatrices du paradigme épistémologique choisi doit également être argumentée. Enfin doivent être fournies les informations relatives au travail empirique permettant de documenter les principaux critères mis en avant dans la littérature concernant les méthodes de recherche interprétatives, tels que "l'épaisseur de la description" (Geertz 1973) ou la triangulation (Yanow et Schwartz-Shea 2006).

Par ailleurs, étant données les hypothèses de base du PEER, quelles que soient les techniques de collecte et de traitement des informations mobilisées, le caractère interprétatif des traitements effectués doit être assumé. Les connaissances élaborées ont alors le statut d'hypothèses plausibles légitimées de la manière décrite dans le rapport détaillé fourni.

Encadré 2- Exemple d'éléments à fournir dans le rapport détaillé de la recherche

Dans le rapport détaillé de la recherche qu'il a menée sur la formation des stratégies de responsabilité sociale des entreprises (RSE) dans les entreprises multinationales, Barin Cruz (2007) fournit les informations suivantes sur le travail empirique mené : au total, plus de 30 entretiens dans les quatre multinationales avec des managers du siège et des filiales impliqués dans les questions de RSE; l'étude d'environ 200 documents internes à ces entreprises concernant leur politique générale, leur stratégie et leurs projets en matière de RSE; et plus d'une dizaine de visites dans les installations de ces entreprises.

Barin Cruz décrit aussi le cheminement personnel qui l'a conduit aux résultats. Tout au long du rapport, il présente ce qu'il appelle les "insights" du chercheur. Ces "insights" sont des idées qui lui sont venues à l'esprit pendant l'étude du matériau empirique collecté et lors de sa mise en relation avec les notions théoriques mobilisées au cours de la recherche.

Par exemple, lors de l'étude du processus d'échanges d'informations en matière de RSE au sein de chaque multinationale, il a appris que l'une d'entre elles organisait des séminaires internationaux réguliers avec ses filiales sur le thème de la RSE. Dans son rapport, au-delà de présenter cette pratique intéressante, il fait aussi part de la vision que cette pratique spécifique lui a inspirée, à savoir que cette entreprise pourrait aussi inviter des représentants de certaines de ses parties prenantes externes majeures, globales et locales, en matière de RSE à participer à ces séminaires pour y apporter leur contribution spécifique.

Plus généralement, pour chacune des catégories conceptuelles utilisées dans son étude des pratiques à l'œuvre, il ajoute les idées qui lui sont venues à l'esprit en relation avec les pratiques étudiées, concernant des manières possibles d'agir – suggérées par les catégories conceptuelles considérées –, qui bien que non encore mises en pratique dans ces entreprises pourraient être bénéfiques pour leur stratégie de RSE.

En somme, il présente comment le contexte de la recherche, le contexte des entreprises étudiées, le contexte des pays étudiés, et son propre contexte cognitif ont influencé son processus d'élaboration de savoirs ainsi que les résultats de ce processus.

3 DISCUSSION

3.1 DANS LE PECCR, POSSIBILITE D'INTEGRER DES SAVOIRS ELABORES DANS D'AUTRES PARADIGMES EPISTEMOLOGIQUES

Dans la mesure où le PECCR ne postule aucune hypothèse fondatrice d'ordre ontologique, un chercheur qui conduit un projet de recherche en l'inscrivant dans le PECCR, peut, pour ce projet spécifique, adopter des hypothèses de travail d'ordre ontologique cohérentes avec son expérience du phénomène que ces hypothèses concernent. Par exemple, il peut prendre comme hypothèse de travail la croyance constructionniste du caractère socialement construit des phénomènes sociaux ainsi que la croyance en l'existence de lois gouvernant le fonctionnement des phénomènes naturels. Dans ce cas, le chercheur est tenu d'indiquer clairement les hypothèses de travail spécifiques sur lesquelles sa recherche repose et de s'assurer que les inférences effectuées au cours de la recherche sont cohérentes avec ces hypothèses.

Cette possibilité dote le PECCR d'une capacité remarquable : permettre d'intégrer dans le processus d'élaboration de connaissance, des savoirs qui ont été développés et légitimés dans d'autres paradigmes épistémologiques. L'inverse est beaucoup plus problématique et présente des difficultés que Denyer et al. (2008) n'ont pas prises en considération dans leur présentation de la notion de "synthèses sur mesure". En effet, comme en témoigne l'Encadré 1, les savoirs élaborés dans le PECCR ne sont pas nécessairement exprimés sous la forme d'énoncés falsifiables : la proposition de concevoir la mise en œuvre de stratégies de responsabilité sociale de l'entreprise comme un processus d'auto-éco-réorganisation n'est pas formulée comme un énoncé falsifiable.

La difficulté majeure lorsque l'on combine des savoirs élaborés dans divers paradigmes méthodologiques ou épistémologiques est de s'assurer que les différents éléments de savoir que l'on envisage de combiner reposent sur des hypothèses cohérentes entre elles et avec celles du PECCR. Ceci montre à nouveau l'importance cruciale dans tout projet de recherche, quel que soit le paradigme épistémologique dans lequel il est inscrit, de bien expliciter les hypothèses fondatrices de ce paradigme ainsi que les hypothèses de travail complémentaires éventuellement adoptées (Mir et Watson 2000).

3.2 ELABORATION ET LEGITIMATION DE SAVOIRS: DEUX PROCESSUS INDISSOCIABLES

Dans les paradigmes épistémologiques positivistes, l'élaboration et la validation sont deux processus séparés qui sont censés être menés de manière séquentielle. Le premier vise à élaborer des énoncés que le second s'efforcera de tester sur des données nécessairement différentes de celles qui ont servi à développer les énoncés testés.

La situation est différente dans le PECR. Les savoirs génériques ne peuvent pas être testés en tant que tels. Seule leur expression dans des contextes spécifiques pourrait être testée. Comme le processus de contextualisation implique de réinterpréter et de reconstruire le sens de ces savoirs en fonction des spécificités de la situation considérée, les hypothèses à tester dépendraient des personnes qui participent à la contextualisation de ces savoirs, dans les différentes situations considérées. Ceci rend ces tests subjectifs et donc non conclusifs⁸.

Au lieu de validation *ex post*, la légitimation de savoirs génériques s'effectue simultanément et conjointement à leur élaboration. Il s'agit donc de deux processus inséparables, chaque inférence effectuée devant être justifiée immédiatement sur la base de considérations épistémiques et empiriques, plutôt qu'*a posteriori*.

Si le test d'hypothèses n'est pas adapté à la légitimation de savoirs dans le PECR, les savoirs peuvent néanmoins être mis à l'épreuve de l'expérience pratique à travers leur activation dans des situations pratiques dans lesquelles le chercheur considère qu'ils peuvent être pertinents. Dans ce cas, il s'agit de tester si les praticiens qui participent à la contextualisation de ces savoirs considèrent que ceux-ci stimulent utilement leur réflexion, offrent des éclairages intéressants sur la problématique pratique considérée, et/ou leur suggèrent des voies d'action originales.

La légitimation de savoirs génériques peut aussi être mise à l'épreuve via leur communication à destination de praticiens dans des Rencontres ou des Revues professionnelles. La reconnaissance par des praticiens de la pertinence potentielle de ces savoirs pour réfléchir à certaines de leurs préoccupations et pour les aider à concevoir des réponses adaptées à ces préoccupations leur confère un supplément de légitimation. De la même manière que les retours que les chercheurs obtiennent sur l'activation des savoirs

⁸ Il est à noter que cette conclusion est en accord avec l'hypothèse du paradigme épistémologique réaliste critique rappelée dans le Tableau 1 selon laquelle non seulement la vérification mais aussi la falsification ne permettent pas de conclure définitivement.

(Jarzabkowski et Wilson 2006), les retours provenant des éditeurs de journaux professionnels peuvent être particulièrement intéressants pour la poursuite de la recherche.

Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie et en accord avec la croyance des "chercheurs constructivistes" – selon Mir et Watson (2000) – selon laquelle la recherche se développe au sein d'une communauté de connaissance, la légitimité académique est conférée lors de l'évaluation par les pairs. Cette évaluation prend place particulièrement lors de la soumission de projets de contribution à des conférences et/ou revues académiques. Le jugement des pairs est en grande partie fondé sur le compte-rendu détaillé fourni par le chercheur du processus de recherche et du travail de légitimation qu'il a mené.

3.3 UNE OUVERTURE DU PECCR A TOUTE METHODE DE RECHERCHE

La deuxième partie a souligné la valeur potentielle de la méthode de la théorie enracinée, particulièrement telle que revisitée par Charmaz (2003), pour la construction de savoirs génériques susceptibles d'être reconnus par certains praticiens comme pertinents pour affronter certaines de leurs préoccupations. Pourtant la méthode de la théorie enracinée n'est pas la seule méthode utilisable. Au contraire, comme cela est rappelé dans le Tableau 1, toute méthode peut a priori être mise en œuvre dès lors que le chercheur respecte les exigences de comportement éthique, de rigueur et de transparence (Le Moigne 1995, 2007).

Cette ouverture méthodologique du PECCR se heurte à diverses idées reçues tenaces qu'il est important de dissiper.

Une première idée reçue consiste à considérer que seules les recherches de type recherche-intervention peuvent s'inscrire dans un paradigme épistémologique constructiviste, et que les recherches menées par études de cas contemplatives relèverait d'un autre paradigme épistémologique, qualifié d'interprétativiste. Dans le §2.1, il a été souligné que ce qui est parfois considéré comme un paradigme **épistémologique** interprétativiste (Guba et Lincoln 1989, 1998; Girod-Séville et Perret 1999) désigne plutôt un paradigme **méthodologique** (Yanow 2006) qui repose sur les mêmes hypothèses fondatrices que le PECCR.

Une autre idée reçue consiste à considérer que, dans toutes les recherches inscrites dans un paradigme épistémologique constructiviste, les connaissances sont nécessairement co-construites avec des praticiens impliqués dans le travail empirique. Si effectivement les faits mis en forme et les savoirs locaux élaborés sur la base des informations recueillies dans l'organisation peuvent être considérés comme des co-constructions entre le chercheur et certains des acteurs interrogés, il n'en va pas de même des conceptualisations effectuées à

partir de ces faits mis en forme et de ces savoirs locaux. En général, comme l'exemple de l'Encadré 2 l'illustre, le travail de conceptualisation est réalisé par les chercheurs sur la base d'informations récoltées dans diverses situations empiriques et en liaison avec des revues de littérature. Dans ce travail de conceptualisation, la collaboration avec les praticiens se limite en général à deux types d'action (Avenier 2009a) : revenir sur certains points qui n'ont pas été examinés de manière suffisamment détaillée – ou pas examinés du tout – lors de l'élaboration de savoirs locaux ; discuter les savoirs conceptualisés par le chercheur, avec les quelques praticiens intéressés par ce travail réflexif qui est souvent fort éloigné de leurs préoccupations pressantes.

Enfin, dans le prolongement de ce qui vient d'être évoqué, une confusion courante consiste à associer des techniques de recueil et/ou de traitement d'informations à un paradigme épistémologique, comme, par exemple dans l'assertion fréquemment énoncée : "l'enquête par questionnaire est un outil positiviste". Ou plus généralement à associer d'une part les techniques de recueil et de traitement d'informations quantitatives avec les paradigmes épistémologiques positivistes ; et, d'autre part, les techniques de recueil et de traitement d'informations qualitatives avec les paradigmes épistémologiques constructivistes.

Pourtant, il n'y a aucune contre-indication à mobiliser des informations quantitatives et des techniques de traitement quantitatives au sein d'une recherche inscrite dans le PECCR. La légitimation des savoirs élaborés à l'aide de ces techniques sera conditionnée par la transparence du travail épistémique effectué concernant notamment les conditions épistémiques, éthiques et techniques dans lesquelles les informations ont été recueillies et traitées.

4 CONCLUSION

Finalement, l'étude comparative minutieuse des hypothèses fondatrices des deux paradigmes présentée dans cet article fait apparaître que ces deux paradigmes ont en commun une seule hypothèse, celle de non-séparabilité entre le système observant et le système observé. Leurs autres hypothèses fondatrices présentent certaines différences.

Celles du PECCR (paradigme épistémologique constructiviste radical au sens de von Glasersfeld 1984, 2001, 2008; Le Moigne 1995, 2008; Riegler 2001) apparaissent cohérentes avec les principales croyances partagées par les chercheurs qui se réclament du constructivisme, telles qu'identifiées par Mir et Watson (2000). En revanche, certaines des

hypothèses du PECGL (paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln 1989, 1998) sont en désaccord avec certaines de ces croyances.

Par ailleurs, le PECECR apparaît plus ouvert que le PECGL au plan méthodologique : le PECGL préconise l'utilisation exclusive de méthodes herméneutiques mises en œuvre de manière dialectique, alors que toute méthode de recherche est éligible dans le PECECR pourvu que soient respectées un certain nombre de conditions fondamentales que résumant les trois mots-clés : éthique, rigueur et transparence (Le Moigne 1995, 2007).

Le PECECR apparaît également plus ouvert que le PECGL au plan épistémique. En effet, en raison de son caractère agnostique, il offre une plus grande capacité que le PECGL à intégrer des connaissances développées dans d'autres paradigmes.

Ainsi, en reprenant la métaphore de Mir et Watson (2001) qui représente une théorie comme une lampe torche qui met en lumière certains éléments d'une pièce sombre tout en en laissant d'autres dans l'ombre, le faisceau de la lampe torche "paradigme épistémologique constructiviste radical" apparaît ainsi plus large et plus puissant pour éclairer les phénomènes qu'étudie la recherche en management que celui de la lampe torche "paradigme épistémologique constructiviste au sens de Guba et Lincoln".

5 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Avenier M.J., 2009a, A methodological framework for constructing generic knowledge, in O. Eikeland et B. Brogger (Eds.), *Turning to Practice with Action Research*. Frankfurt: Peter Lang publishers (à paraître).
- Avenier, M. J., 2009b, Une démarche méthodologique pour l'enrichissement réciproque entre pratique et théorie, in D. Alis, A. Desreumaux et P. Louart (Eds.), *Le partage des connaissances managériales entre chercheurs et praticiens*. Paris: Vuibert (à paraître).
- Barin Cruz, L., 2007, *Le processus de formation des stratégies de développement durable de groupes multinationaux*. Unpublished doctoral dissertation. Lyon: University Jean Moulin.
- Barin Cruz, L., E. Avila Pedrozo, et H. Chebbi, 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: 81-95.
- Bendix, R., 1978, *Kings or people*. Berkeley: UC Press.
- Berger P. L., Luckmann T., 1966, *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, New York: Doubleday.
- Burrell G., Morgan G., 1979, *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*, London, Heinemann.
- Campbell, D.T., 1988, Descriptive epistemology : psychological, sociological, and evolutionary, in D.T. Campbell ; *Methodology and epistemology for social science: Selected papers*, Chicago : University of Chicago Press.

- Cannella A. A., Paetzold R. L., 1994, Pfeffer's barriers to the advance of organizational science: A rejoinder, *Academy of Management Review* 19, 331-341.
- Carlson, G.N., and Pelletier, F.J., 1995, *The Generic Book*. Chicago: UC 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.
- Charreire S. et Huault I., 2001, Le constructivisme dans la pratique de recherche: une évaluation à partir de seize thèses de doctorat, *Finance Contrôle Stratégie*, Vol. 4, n° 3, septembre, p. 31 - 55.
- Cook, S., and Brown, J.S., 1999, Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing, *Organization Science* 10(4): 381-400.
- Denyer, D., D. Tranfield, et J. van Aken, 2008, Developing design propositions through research synthesis'. *Organization Studies* 29/3: 393-413.
- Denzin N. et Y. Lincoln (eds), 1998, *The landscape of qualitative research*, London: 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.
- Foerster H. von, 1981, *Observing systems*, Seaside CA, Intersystems.
- Geertz, C., 1973, Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture, in *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, pp. 3-30. New York: Basic Books.
- Geertz, C., 1983, *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Gergen K. J., 1994, *Toward transformation in social knowledge*, 2nd ed. London, Sheed & Ward.
- 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, 1984, An introduction to radical constructivism, in *The invented reality: How do we know what we believe we know*, P. Watzlawick (ed.), 17-40. New York: Norton..
- 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.
- Glaserfeld, E. von, 2008, Author's response, *Constructivist Foundations* 3/2: 100-104.
- Golsorkhi, D, 2006, (ed.) *La fabrique de la stratégie*, Paris: Vuibert.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., 1989, *Fourth generation evaluation*, London, Sage.
- Guba, E.G. et Y. S. Lincoln, 1998, Competing paradigms in qualitative research, in *The landscape of qualitative research*. N. Denzin and Y. Lincoln (eds), 195-220. London: Sage.

- Hanson N., 1958, *Patterns of Discovery*, Cambridge: Cambridge UP.
- Hess, D.J., 1997, *Science Studies: An Advanced Introduction*, New York: NYU Press.
- Huberman, A.M., and Miles, M.B., 1994, *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Igalens J., Neveu J.-P., Rojot J., Roussel P., Wacheux F., 2005, Conclusion : ouvertures épistémologiques, in P. Roussel, F. Wacheux, *op. cit.*, pp. 405-428.
- James W., 1912/1976, *Essays in radical empirism*. Cambridge, Harvard University Press.
- Jarzabkowski, P., 2005, *Strategy as practice: An activity-based approach*. London: Sage
- Jarzabkowski, P. et D. C. Wilson, 2006, Actionable strategy knowledge: A practice perspective, *European Management Journal* 24/5: 348-367.
- Johnson, G., A. Langley, L. Melin, et R. Whittington, 2007, *Strategy as practice*, Cambridge UK: CU Press.
- Koenig G., 1993, Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles, *Revue de Gestion des Ressources Humaines* 9, novembre.
- Kwan, K.-M. et E. W. K. Tsang, 2001, Realism and constructivism in strategy research: a critical realist response to Mir and Watson, *Strategic Management Journal* 22/12: 1163-1168.
- Latour, B. et S. Woolgar, 1989, *Laboratory life: the construction of scientific facts*, Princeton: PU Press.
- Le Moigne, J.L., 1977, *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris: PUF.
- Le Moigne J.L., 1982, Les sciences de la décision : Sciences d'analyse ou sciences du génie ?, communication à l'université Laval (Québec), publiée en 2002, Sur l'épistémologie des sciences de la décision, sciences de l'organisation, in J.L. Le Moigne, *Le constructivisme, tome II*, Paris, L'Harmattan, pp. 33-85.
- Le Moigne J.L., 1990, Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation, in A.C. Martinet (coord.), *Epistémologie et Sciences de Gestion*, Paris, Economica, pp. 81-140.
- Le Moigne J.L., 1995, *Les Epistémologies constructivistes*, 1^{ère} édit. ; 2007, 2^{nde} édit. ; Paris, Que Sais-Je ?
- Le Moigne, J.L., 2001, *Le Constructivisme, Tome 1: Les Enracinements*. Paris: L'Harmattan.
- Le Moigne, J.L., 2002, *Le Constructivisme, Tome 2: Epistémologie De L'interdisciplinarité*. Paris: L'Harmattan.
- Le Moigne, J.L., 2003, *Le Constructivisme. Tome 3: Modéliser Pour Comprendre*. 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.
- Le Moigne J.L., 2008, Who Conceive of the Individual?, *Constructivist Foundations* 3(2): 69-71.
- Lincoln, Y. et E. Guba, 1985, *Naturalistic inquiry*, Thousands Oaks, CA: Sage.
- Martiné A.C. (coord.), 1990, *Epistémologie et Sciences de Gestion*, Paris, Economica.
- Martiné 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.
- Martiné, A.C., 2007, Savoir(s), connaître, agir en organisation: attracteurs épistémiques, in Avenier, M.-J. and Schmitt, C. (eds.), *La Construction de savoirs pour l'action*, pp. 29-48, Paris: l'Harmattan.

- Miles M. B., Huberman A. M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, 2e éd., Bruxelles, De Boeck. Traduit de l'anglais.
- 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.
- Morin, E., 1982, *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- Nola, R., 1988, *Relativism and realism in science*, Dordrecht : Kluwer.
- Payaud, M., 2005, *Formation des stratégies et middle managers*, Paris: L'Harmattan.
- Pawson, R. et N. Tilley, 1997, *Realistic evaluation*. London: Sage
- Piaget J., 1967, *Logique et Connaissance Scientifique*, Paris, Gallimard.
- Piaget, J., 1977, Problems of equilibration, in *Equilibration: theory, research, and application*. Marilyn Appel and Lois Goldberg (eds), 3-13. New York: Plenum Press.
- 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.
- Prus, R. C., 1987, Generic social processes: Implications of a personal theory of action for research on marketplace exchanges, *Advances in Consumer Research* 14/1: 66-70.
- 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., 2005, *Management des ressources humaines, Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, Bruxelles, de Boeck.
- Savall H., Zardet V., 2004, *Recherche en Sciences de Gestion : Approche Qualimétrique*, Economica.
- Schatzki, T. R., K.Knorr Cetina. Et E. von Savigny, 2001, *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schwandt, T. A., 1998, Constructivist, interpretivist approach to human inquiry' in *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. N. Denzin and Y. Lincoln (eds), 221-259. Thousand Oaks: Sage.
- Tenkasi, R.V., Mohrman, S.A., and Mohrman, A.M. Jr. (2007), "Making Knowledge Contextually Relevant: The Challenge of Connecting Academic Research with Practice", Paper presented at *The Third Organization Studies Summer Workshop*. Crete.
- Thiéart R. A. (et coll.), 1999, *Méthodes de Recherche en Management* ; 2007, 3^{ème} édité., 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.
- Van den Belt H., 2003, How To Engage With Experimental Practices? Moderate Versus Radical Constructivism, *Journal for General Philosophy of Science*, 34(2), p. 201-219.
- 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, in P. Roussel, F. Wacheux , *op. cit.*, pp. 9-30.
- Weick K. E., 1989, Theory Construction as Disciplined Imagination, *Academy of Management Review*, 14/4, pp. 516- 531.

- Weick, K. E., 1995, What theory is *not*, theorizing is, *Administrative Science Quarterly* 40: 385-390.
- 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., 2006, Thinking interpretively: philosophical presuppositions and the human sciences, in D. Yanow, P. Schwartz-Shea (eds), *Interpretation and method*, Londres, Sharpe, pp. 5-26.
- Yanow D., Schwartz-Shea P. (eds), 2006, *Interpretation and method. Empirical research methods and the interpretive turn*, London, Sharpe.

Tableau 1: Hypotheses fondatrices centrales de divers paradigmes épistémologiques

	Radical Paradigm (Glaserfeld 2001; Le Moigne 1995, 2008 ; Riegler 2001)	Constructivist Epistemological Paradigm according to Guba and Lincoln (1989, 1998)	Constructivist Epistemological Paradigm (Kwan and Tsang 2001; Guba and Lincoln 1998; Schwandt 1998)	Critical Realist Paradigm (Kwan and Tsang 2001; Guba and Lincoln 1998; Schwandt 1998)	Epistemological Paradigm (Kwan and Tsang 2001; Guba and Lincoln 1998; Schwandt 1998)
Levels of questioning					
Ontological					
<i>What is there that can be known?</i>	Human experience is knowable, but humans cannot know such a thing as an independent, objective world that stands apart from their experience of it.	There exist multiple socially constructed realities not governed by any natural laws, causal or otherwise.	There exist multiple socially constructed realities not governed by any natural laws, causal or otherwise.	The phenomena studied by scientists exist and have the properties they do independent of their minds (i.e. of their adoption of theories, conceptual frameworks, or paradigms).	
<i>What is the nature of reality?</i>	The existence of an objective world populated by mind-independent entities is neither denied nor asserted. Because of the phenomenological assumption, no founding assumption on the nature of reality is made.	The inquirer cannot be separated from the inquired-into.	The inquirer cannot be separated from the inquired-into.	Theories are products of the minds' activities and hence are dependent on theoretical assumptions. Yet this does not prevent scientists from discovering what the world is like, in scientific work.	
Epistemological					
<i>What is the relationship of the knower to the known (or the knowable)?</i>	The elaboration of knowledge is portrayed as a process of intentional elaboration of symbolic constructions, called representations, based on experience.	The notion of "truth" is meaningless because of the unfeasibility of determining if representations are similar, or not similar, to the world that has induced the experience.	The inquirer cannot be separated from the inquired-into.	Theories can be true or false, and rigorous scientific research can move researchers progressively towards a true account of phenomena.	
<i>How can we be sure that we know what we know?</i>	To know is not to possess true representations of reality, but to possess ways and means of acting and thinking that allow one to attain the goals one happens to have chosen.	The role of knowledge construction shifts from constructing (supposedly) true representations to functionally fitted representations.	Theory is viewed as an act of generation, rather than the formalization of an underlying reality.	Verification and falsification are never conclusive but true explanations of reality are possible.	
Methodological					
<i>What are the ways of elaborating knowledge?</i>	Any method, including hermeneutical dialectical methods, is eligible. Criteria: ethics, rigor and transparency. Replication is not relevant.	Only hermeneutical dialectical methods of inquiry are eligible. Criteria: rigor, transparency and contestability. Replication is not central.	Only hermeneutical dialectical methods of inquiry are eligible. Criteria: rigor, transparency and contestability. Replication is not central.	Only dialectical dialogue between the inquirer and the subject(s) of inquiry is eligible. Criteria: ethics and being critical of own theoretical biases and assumptions. Replication across samples is central.	

Tableau 2: Les principales croyances partagées par les "chercheurs constructivistes" selon Mir et Watson (2000)

<p>Belief B1</p>	<p>Knowledge is theory driven: researchers approach a problematic situation with a preconceived notion about the nature of the problem. Such a default theory or pre-model is to be viewed as an inevitable artifact of the research process and not as a problem per se. As long as researchers are transparent about their a priori theoretical position, this does not impede the research process. Constructivists oppose a nomothetic approach which assumes that researchers are essentially discoverers of 'natural' phenomena.</p>
<p>Belief B2</p>	<p>The separation of the researcher (subject) and the phenomena under investigation (object) is not feasible. According to constructivists, the philosophical positions held by researchers determine their findings. Many organizational theorists are also social constructionists (Gergen 1994) in that they adopt the view that social phenomena are socially constructed (Berger and Luckman 1966).</p>
<p>Belief B3</p>	<p>The separation between theory and practice is equally unfeasible. Constructivists believe that theory and practice are fundamentally interlinked. Often events in the performative realm of organizations move faster than the theories in the field. Pre-theoretical praxis leads to the formalization of theory, which ultimately guides future praxis. Researchers are actors rather than mere information processors or reactors. They do not merely observe organizational structures and report their findings. They also play a role in the process determining which structures are more or less likely to be adopted.</p>
<p>Belief B4</p>	<p>Researchers are never 'objective' or value-neutral. Constructivists subscribe to the view that theory is discursive and power-laden. They suggest that theories are transmitted across space and time through discursive practices. Institutions are the sites where discourses produce communities of agreement.</p>
<p>Belief B5</p>	<p>Research occurs within a 'community' of scholarship where mutually held assumptions are deployed to create 'conversations'. Latour and Woolgar (1989) demonstrate the 'the construction of scientific facts, in particular, is a process of generating texts whose fate depends on their subsequent interpretation' (p. 273)</p>
<p>Belief B6</p>	<p>Constructivism constitutes a 'methodology'. A methodology may be regarded as an intricate set of ontological and epistemological assumptions that a researcher brings to his or work. In order to be clear researchers need to be explicit about their methodology. A researcher who is anchored in constructivist methodology may employ a variety of methods including statistical analysis.</p>

Tableau 3: Comparaison entre les croyances des "chercheurs constructivistes" (selon Mir et Watson 2000) et les hypothèses fondatrices des paradigmes épistémologiques constructivistes

<p>Shared belief B1 can be derived from the assumption that knowledge is context-dependent, which is explicit in the Radical Paradigm and implicit in the other one. This implies that if the inquirers' cognitive context, in particular their preconceived notion or value changes, the knowledge built may be different.</p>
<p>Shared belief B2 corresponds to the only founding assumption on which the two paradigms strictly agree. Belief B2 also implies unfeasibility in separating ontology and epistemology in Constructivist Paradigms (Guba and Lincoln 1998). In Table 1, the dashed line separating the ontological and epistemological levels of questioning is intended to reflect this phenomenon.</p>
<p>Shared belief B3 views the relationship between theory and practice as a recursive process. This view supposes that researchers study what practitioners actually do and theorize it in the form of "knowledge artifacts" (Jarzabkowski and Wilson 2006), and that, in turn, practitioners put these knowledge artifacts to use, and so on. Such an approach to organization research which has been stimulated by the "practice turn" (Schatzki et al. 2001) is rapidly developing in the area of strategy (Whittington 2003; Jarzabkowski 2005; Johnson et al. 2007).</p>
<p>Shared belief B4 can be viewed as a consequence of the Radical assumption of knowledge's context-dependence, where the following aspects of context are considered: the researcher's values, the academic institutions such as universities and academic journals, as well as the dominant political interests in the researchers' societal environment. B4 can also be connected to Guba and Lincoln's assumption of socially constructed realities.</p>
<p>Shared belief B5 offers a reading of the way sciences develop in research laboratories. It is based on the argument that scientific facts even in research with high objective status such as physics are socially constructed. This reading is consistent with the Radical Paradigm's assumption concerning the context- and goal-dependency of knowledge. Not being directly connected with Guba and Lincoln's assumptions, it can be considered as neutral with respect to their paradigm.</p>
<p>Shared belief B6 concurs with the methodological assumptions of the Radical paradigm and disagrees with the other one, since Guba and Lincoln (1989, 1998) argue for using exclusively hermeneutical and dialectical methods.</p>