



HAL
open science

L'autopraxéographie, une méthode pour construire des savoirs à partir de son expérience dans une perspective complexe et interdisciplinaire

Marie-Noëlle Albert, Nadia Lazzari Dodeler, Marie-Michèle Couture, Nancy Michaud

► To cite this version:

Marie-Noëlle Albert, Nadia Lazzari Dodeler, Marie-Michèle Couture, Nancy Michaud. L'autopraxéographie, une méthode pour construire des savoirs à partir de son expérience dans une perspective complexe et interdisciplinaire. *Journal of Interdisciplinary Methodologies and Issues in Science*, 2023, Vol 11 - Thinking interdisciplinarity in practice, 10.46298/jimis.10387. hal-03872314v2

HAL Id: hal-03872314

<https://hal.science/hal-03872314v2>

Submitted on 29 Jul 2023

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.



JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY METHODOLOGIES AND ISSUES IN SCIENCE

L'autopraxéographie, une méthode pour construire des savoirs à partir de son expérience dans une perspective complexe et interdisciplinaire

Marie-Noëlle ALBERT¹, Nadia LAZZARI DODELER¹, Marie-Michèle COUTURE¹, Nancy MICHAUD¹

¹ Université du Québec à Rimouski, Canada

*Correspondance : marie-noelle_albert@uqar.ca

DOI : [10.46298/jimis.10387](https://doi.org/10.46298/jimis.10387)

Soumis le 3 Avril 2022 – Accepté le 1er juin 2023

Volume : **11** – Année : **2023**

Titre du numéro : **Penser l'interdisciplinarité en pratique**

Éditeurs : *Deborah Nourrit, Guillaume Alevêque, Anne Laurent, Thérèse Libourel*

Résumé

L'objectif de cet article est de présenter l'autopraxéographie et de montrer comment cette méthode utilise l'interdisciplinarité pour appréhender des situations vécues à la lumière de la complexité morinienne. Cette méthode, illustrée par un exemple où elle a été utilisée, est basée sur l'expérience humaine d'au moins une des coauteures. Elle se situe dans un paradigme épistémologique co-constructiviste pragmatique qui sera discuté. Elle utilise un large spectre de théories, quelles que soient leurs disciplines originelles, pour prendre du recul sur l'expérience vécue. Il s'agit d'un dialogue reliant le vécu et différents points de vue que l'on retrouve tout au long du processus, dans des écrits scientifiques issus de disciplines variées, chez des chercheurs... Le fait de creuser ses propres expériences, sans s'enfermer dans un cadre théorique supporté par un champ scientifique et une discipline, peut permettre de répondre à des questionnements disciplinaires de façon à accepter la complexité de la réalité du vécu. De plus, cette méthode, quand elle est utilisée par des étudiants dans un processus de formation continue, peut permettre de faciliter leur possibilité de devenir des praticiens réflexifs conscients de la nécessité de briser les barrières disciplinaires.

Mots-clés

complexité, paradigme épistémologique co-constructiviste pragmatique, dialogue interdisciplinarité, autopraxéographie, abduction.

Abstract

The purpose of this article is to present autopraxeography and to show how this method uses interdisciplinarity to understand lived situations in the light of Morin's complexity. This method, illustrated by an example where it has been used, is based on the human experience of at least one of the co-authors. It takes place in a pragmatic co-constructivist epistemological paradigm which will be discussed. It uses a broad spectrum of theories, whatever their original disciplines, to take a step back from lived experience. It is a dialogue linking the lived experience and different viewpoints found throughout the process, in scientific literature from various disciplines, among co-researchers, reviewers, etc. The fact of digging into one's own experiences, without closing oneself into a theoretical framework supported by a scientific field and a discipline, can make it possible to answer disciplinary questions in such a way that accepts the complexity of lived reality. Moreover, this method, when used by students in a continuing education process, can facilitate their ability to become reflective practitioners aware of the need to breakdown disciplinary boundaries.

Key words: Complexity, Pragmatic co-constructivism epistemological paradigm, interdisciplinarity dialogue, autopraxeography, abduction.

I INTRODUCTION

La réalité du monde, et en particulier quand on s'intéresse aux humains, est complexe. En effet, non seulement

La notion d'homme n'est pas une notion simple : c'est une notion complexe. Homo est un complexe bio-anthropologique et bio-socioculturel (Morin, 1990, p. 120).

L'humain est à la fois psychologique, sociologique et biologique (Morin, 2001 ; Mauss, 1924). Il s'agit d'une « machine non triviale », car aucun observateur extérieur ne peut prévoir tous ses comportements. Il peut dévier des normes prescrites. C'est ce qui peut permettre des marges de liberté (Morin, 2001). En effet, nous ne pouvons connaître ce qui est incertain, mais nous pouvons envisager son éventualité (Morin, 2020). L'humain est à la fois rationnel et irrationnel, ce qui lui permet invention et créativité et le distingue des machines les plus sophistiquées (Morin, 2001). L'humain est à la fois multiple et unique (Morin, 2001; Melé, 2012). Il se compose à la fois de multiples rôles sociaux et personnalités qui interagissent au sein d'un *Je* unique (Morin, 2001). Ainsi toute réalité vécue est complexe, car elle n'est accessible qu'à la personne qui la vit, mais aussi parce qu'elle concerne un humain, « Homo Complexus » (Morin, 2001, p. 163) en interaction avec d'autres dans un environnement incertain.

C'est pour cela que les humains ne devraient pas se limiter à une caractéristique quand ils tentent d'appréhender ou comprendre les autres, que ce soit pour favoriser leur bien-être ou leurs relations (Morin, 2021a.)

« Refuser les lucidités de la complexité, c'est s'exposer à la cécité de la réalité » (Morin et Lafay, 2020, p. 30).

« La science classique dissolvait la complexité apparente des phénomènes pour révéler la simplicité cachée des Lois immuables de la nature » (Morin, 1990, p. 8).

« L'homme a plusieurs dimensions et tout ce qui disloque ce complexe, est mutilant, non seulement pour la connaissance, mais aussi pour l'action » (Morin, 1990, p. 120).

« La pensée complexe m'amenait à concevoir que le mode de connaissance dominant était commandé par un paradigme [...] contraignant à la disjonction et à la réduction qui empêchait d'appréhender la complexité du réel » (Morin, 2015, p. 43).

La compréhension scientifique de cette réalité complexe suppose un questionnement épistémologique, pour pouvoir par la suite proposer une méthodologie en lien avec le positionnement épistémologique choisi.

L'objectif de cet article est de montrer comment une méthode telle que l'autopraxéographie peut permettre de construire des savoirs issus de son expérience dans une perspective complexe et interdisciplinaire. Ainsi, nous commencerons par définir le positionnement épistémologique co-constructiviste pragmatique, puis l'autopraxéographie et enfin nous illustrerons ces éléments par une recherche précédente. De plus, pour mener à bien ce projet, nous nous appuyerons sur des citations d'Edgar Morin qui reviennent à différents moments sur chacun de ces éléments.

II POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE CO-CONSTRUCTIVISTE PRAGMATIQUE

Dans cette section, nous verrons d'abord l'importance de sortir d'une approche « classique » pour définir par la suite le paradigme épistémologique co-constructiviste pragmatique.

2.1 Sortir d'une approche « classique »

La science « classique » (Morin, 1990) peut être définie comme celle étant en accord avec les principes écrits par Carnap et Schilpp (1927/1971). Cependant, Uher (2021) explique que puisque toutes les sciences sont faites par des humains, elles sont interreliées et limitées par les perceptions et les capacités humaines. Même si les postulats d'objectivité « classiques » voudraient tendre à une élimination de la subjectivité du scientifique, alors qu'il ne peut faire autrement que de rester un sujet, la connaissance du sujet scientifique est un dialogue continuuel avec la connaissance du scientifique en tant que sujet (Morin, 1990). De plus, les personnes sont complexes, elles sont imprévisibles et de nouvelles propriétés émergent de leurs constituants (Uher, 2020b, 2021). En effet, les phénomènes étudiés par les psychologues sont complexes (Michell, 2012). Pour cette raison, les hypothèses sur le réductionnisme ou le déterminisme universel doivent être rejetées (Uher, 2020b). De plus, la science doit considérer différentes réalités pour un même phénomène (Uher, 2021). Ce qui est vrai pour la psychologie se retrouve également en sociologie.

« La sociologie ne peut se fonder sur les mêmes caractéristiques de scientificité que les sciences physiques » (Morin, 1990, p. 81).

Cependant, cette science réductionniste demeure prépondérante dans les sciences, notamment humaines, actuelles.

« Il est tragique que la pensée disjonctive et réductrice règne en maître dans notre civilisation » (Morin, 2021b, p. 87).

« L'obligation d'être ultraperformant techniquement dans sa discipline a pour effet le repli sur cette discipline, la paupérisation des connaissances et une inculture grandissante. On croit que la seule connaissance « valable » est celle de sa discipline » (Morin et Lafay, 2020, p. 30).

Ainsi, cette conception classique suppose une vision disciplinaire d'un problème.

« *L'hyperspécialisation des savoirs disciplinaires a mis en miettes le savoir scientifique (Morin, 1990, p. 110) et disloque la notion d'homme. Il y a même des disciplines psychologiques qui éliminent l'homme au profit soit du comportement, soit de la pulsion* » (Morin, 1990, p. 118).

Depuis Popper (1959), le post-positivisme se différencie du positivisme en critiquant le rôle de l'induction selon lequel des lois universelles pourraient être dérivées d'un ensemble d'observations particulières. Ainsi, les hypothèses peuvent être falsifiées, mais pas confirmées (Avenier et Thomas, 2015). S'appuyant sur les travaux de Popper, Morin (1990, p. 41) explique

« *Si l'objectivité scientifique était fondée sur l'impartialité ou l'objectivité du savant individuel, alors nous devrions en faire notre deuil [...] Mais à quoi voit-on que quelque chose est objectif ? « Eh bien ! C'est effectivement au consensus des chercheurs »* ».

Cependant, Spoelstra *et al.* (2020) montrent que les chercheurs post-positivistes en sciences humaines expriment une foi, du même type que celle que l'on trouve pour la religion, dans la méthode scientifique, même lorsqu'ils sont confrontés à un manque de validité du construit.

« *L'objectivité n'est pas isolable des croyances, la boucle passe et repasse par la logique, par le langage, par les paradigmes, par la métaphysique, par la théorie, par la coopération, par la compétition, par les oppositions, par le consensus* » (Morin, 1990, p. 58).

De plus,

« *Le propre de l'erreur est qu'elle ne sait pas qu'elle est une erreur. Nous voici dans une situation tragique où domine l'intelligence aveugle, compartimentée et calculatrice* » (Morin, 2021b, p. 51).

« *Ce qui est remarquable ce n'est pas seulement que la science comporte des postulats des *themata non scientifiques*, mais que ceux-ci soient nécessaires à la constitution du savoir scientifique lui-même* » (Morin, 1990, p. 56).

Ainsi, selon Morin (1990), cette conception classique de la science ne permet pas de comprendre les réalités humaines. En effet, elle prône un réductionnisme, une grande spécialisation des savoirs et une relative objectivité. Or, ces réalités humaines sont complexes : elles sont une chose et leur contraire, elles sont constituées de parties qui interagissent avec ce tout, elles interagissent avec les autres de multiples manières. Cette complexité ne peut être découpée, sinon c'est l'essence même de cette complexité qui est altérée. De plus, les chercheurs en tant qu'humains sont des sujets qui ne peuvent être objectifs, ils sont à la fois rationnels et irrationnels et il serait illusoire de penser occulter la part irrationnelle (Morin, 2001) des chercheurs.

2.2 Paradigme épistémologique co-constructivisme pragmatiste

Pour sortir de ce positionnement réductionniste et tenter d'appréhender la complexité de la réalité humaine, nous optons pour un positionnement co-constructiviste, à l'instar de Morin (2017).

« *Je suis co-constructiviste, pensant que nous construisons psychiquement, socialement, historiquement une traduction de la réalité extérieure à nous* » (Morin, 2017, p. 30).

Au constructivisme maintenant bien connu, l'ajout du co- exprime selon nous toutes les relations dialogiques, récursives et hologrammatiques¹ de l'exercice, notamment les relations « de, par, dans,

¹Morin (1999, p. 106-109) a dégagé des principes guidant cette pensée qui relie

contre, avec, pour... » les praticiens et les chercheurs, la connaissance pratique et scientifique, ainsi que la pratique et la science.

Ce co-constructivisme est une traduction de la connaissance dans une démarche abductive et légitimant la connaissance de manière pragmatique. Ce sera l'objet de chacune des prochaines sous-sections.

2.2.1 Une traduction de la connaissance

Ce co-constructivisme est conscient que nous ne pouvons accéder directement à la connaissance.

« L'esprit scientifique est incapable de se penser lui-même tant qu'il croit que la connaissance scientifique est le reflet du réel » (Morin, 1990, p. 21).

« Il n'y a pas de fait « pur ». Les faits sont impurs » (Morin, 1990, p. 41).

En effet, toute connaissance suppose une traduction par les humains qui la construisent.

« Le propre de la scientificité n'est pas de refléter le réel, mais de le traduire en théories changeantes et réfutables » (Morin, 1990, p. 21).

« Toute connaissance est traduction et reconstruction » (Morin, 2000a, p. 19).

« La connaissance n'est pas une chose pure, indépendante de ses instruments [...] il faut concevoir une théorie scientifique comme une construction » (Morin, 1990, p. 42).

En effet,

« Pour nous les humains, l'affectivité, qui est la subjectivité même est le noyau dur de notre réalité » (Morin, 2017, p. 32).

Ainsi, la science se construit via un scientifique qui est une personne avec son expérience, ses croyances, et même s'il souhaitait être complètement objectif, il ne peut l'être. Il ne sera jamais un objet, il est un sujet et donc subjectif.

« Ce serait une grosse erreur que de rêver d'une science qui serait purgée de toute idéologie et où règnerait plus qu'une seule vision du monde ou théorie « vraie » [...] le scientifique n'est pas un homme supérieur, désintéressé, par rapport à ses concitoyens [...] la subjectivité y est toujours engagée » (Morin, 1990, p. 24)

La réalité du scientifique est non seulement subjective, mais également empreinte d'imaginaire. Cet imaginaire teinte toutes les réalités des personnes, que ces personnes soient scientifiques ou sujets d'étude.

« Nous considérons comme irréel l'imaginaire des autres qui est pourtant bien réel pour eux, sans nous rendre compte que notre réalité comporte constitutivement de l'imaginaire » (Morin, 2017, p. 31).

« 1. Le principe systémique ou organisationnel qui lie la connaissance des parties à la connaissance du tout [...]. 2. Le principe « hologrammique » [...], le tout est inscrit dans la partie [...]. 3. Le principe de la boucle rétroactive [...] la cause agit sur l'effet et l'effet sur la cause [...]. 4. Le principe de la boucle récursive [...] les produits et les effets sont eux-mêmes producteurs et causateurs de ce qui les produit [...] 5. Le principe d'autonomie /dépendance (auto-éco-organisation) [...] 6. Le principe dialogique [...] il unit deux principes ou notions devant s'exclure l'un l'autre [...] 7. Le principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance ».

Ces traductions des réalités qui comportent également des éléments imaginaires rendent imprécise la connaissance.

« Une pensée qui reconnaît le vague et l'imprécision est plus puissante qu'une pensée qui l'exclut de façon inconsidérée » (Morin et al., 2003, p. 70).

Cette imprécision permet l'acceptation des contradictions.

« Le principe d'explication de la science classique voyait dans l'apparition d'une contradiction le signe d'une erreur » (Morin, 1990, p. 28).

Au contraire, ces contradictions sont le signe de richesse qu'il faut creuser notamment en contextualisant la connaissance.

« C'est toujours la contextualisation qui permet d'avoir une connaissance pertinente » (Morin, 2000a, p. 26).

La contextualisation est très importante dans ce paradigme. Elle est importante dans la construction de la connaissance, mais également dans sa diffusion, compte tenu du caractère pragmatique de ce paradigme (cf. §2.2.3.). Ce positionnement épistémologique suppose également l'acceptation de l'émergence de la connaissance.

2.2.2 Émergence de la connaissance et démarche abductive

Contrairement à une vision classique de la science, le co-constructivisme suppose l'émergence,

« Le surgissement du nouveau ne peut être prédit, sinon il ne serait pas nouveau » (Morin, 2000b, p. 89).

« On ne peut connaître l'imprévisible, mais on peut prévoir son éventualité. On ne doit pas se fier aux probabilités ni oublier que tout événement historique transformateur est imprévu » (Morin, 2020, p. 49).

Cette émergence s'intègre complètement à une démarche abductive.

« C'est Peirce qui avait inventé ce mot d'abduction pour caractériser l'invention des hypothèses explicatives, il pensait qu'induction et déduction étaient des termes insuffisants et que l'abduction était une notion indispensable pour comprendre le développement de la pensée [...] l'inventeur est imprédictible [...] le jour où l'invention sera programmée, il n'y aura plus d'invention » (Morin, 1990, p. 47).

Toutefois, il est possible de distinguer les premiers écrits de Peirce de ses travaux ultérieurs (Bellucci et Pietarinen, 2020b), pour notre propos, nous retenons les derniers, dans lesquels l'abduction est la seule opération logique qui permet l'introduction d'une nouvelle idée (Peirce, 1893-1913/1998). Elle permet de se demander comment un phénomène inattendu vient à exister (Chew, 2020). Peirce relie l'abduction et l'interrogation (Bellucci et Pietarinen, 2020a). Ainsi l'abduction peut être définie comme le type d'argument, qui part d'une expérience surprenante, c'est-à-dire une expérience contraire à une croyance active ou passive. L'abduction, notamment dans la théorie ultérieure de Peirce, suppose un processus non linéaire (contrairement à l'induction et à la déduction) (Chew, 2020 ; Bellucci et Pietarinen, 2020b). Lorsque Peirce fait référence à l'abduction en disant qu'elle est basée sur les instincts, cela ne contredit pas sa structure logique d'argumentation, car il est possible d'arriver à des théories plausibles (Chew, 2020 ; Chiffi et al., 2020). Le processus abductif conduit à de nouveaux concepts qui émergent pour expliquer une anomalie, une énigme, une rencontre fortuite de manière empirique, en utilisant un large spectre de théories (Timmermans et Tavory, 2012 ; Jonsen

et al., 2018), et permet la créativité (Bechtel Jayanti, 2011). Ainsi, ce processus abductif mêle abduction, déduction et induction.

2.2.3 La scientificité de la connaissance : le pragmatisme du co-constructivisme

Comment s'assurer de la scientificité d'une connaissance ? Popper (1959) avec sa notion de « faillibilisme » critique l'induction (Morin, 1990). De plus,

« Popper a apporté l'idée capitale qui permet de distinguer la théorie scientifique de la doctrine (non scientifique) : une théorie est scientifique lorsqu'elle accepte que sa fausseté puisse être éventuellement démontrée » (Morin, 1990, p. 22).

Mais

« Il n'est pas évident qu'un test est un test » (Morin, 1990, p. 68).

« Les conditions de la vérification sociologique sont très limitées et incertaines » (Morin, 1990, p. 81).

Ainsi, nous proposons d'ajouter le terme « pragmatique » au co-constructivisme, même s'il est déjà implicite. De plus, le co-constructivisme était déjà implicite dans le Paradigme Épistémologique Constructiviste Pragmatique (PECP) tel que spécifié par Avenier et Thomas (2015). Dans une perspective pragmatique, basée sur Dewey (1938), le problème situationnel et la solution proposée par l'enquête sont déterminés en se référant aux conséquences futures (Vo, 2012).

« Le pragmatiste mesure la vérité des conceptions à leur efficacité pratique [...] une théorie pratiquement inutilisable, ne pouvant avoir aucune action sur nos conduites ou dans nos recherches scientifiques, est considérée par les pragmatistes comme nulle, sans valeur, sans intérêt » (Claparède, 1913/1967, p. 8).

Ainsi, ce paradigme suppose l'importance de construire des savoirs utilisables par des praticiens. Dans « Savoir pour agir », Argyris (1995) développe la notion de savoirs actionnables. Il définit un tel savoir comme « un savoir pouvant être mis en action, qui n'est pas seulement le savoir que réclame le monde de la pratique ; c'est aussi le savoir qui sert à le créer » (Argyris, 1995, p. 15). Dans cette perspective, le chercheur se doit d'intégrer le terrain et la théorie afin de produire des savoirs qui seront mis en œuvre et testés dans l'organisation. Nous n'adhérons pas à l'idée de « tester » les savoirs qui est en adéquation avec une posture positiviste que nous avons choisi d'éviter. En effet, Argyris préconise la production de connaissances généralisables, ne remettant pas en cause la pertinence du test et du principe de réfutabilité. En revanche, nous sommes tout à fait d'accord avec le volet pragmatiste défendu par Argyris (1995). La caractéristique de l'être humain est, pour cet auteur, d'être pragmatique, c'est-à-dire d'être intéressé à faire, à expérimenter des choses avec l'espoir que cela réussisse. Pour Argyris (1998), il faudrait intégrer ces deux points de vue : positiviste et ce qu'il qualifie d'humaniste. Nous ne partageons pas cette vision. Étant donné que nous ne souhaitons pas abandonner cette finalité de l'action, mais que nous ne voulons pas de l'intégralité du concept d'Argyris, nous décidons donc d'utiliser une autre terminologie : des savoirs praticables² (Chia, 2003 ; Perez, 2002). Ces connaissances sont des connaissances décontextualisées qui pourraient être recontextualisées. Cette méthode peut ne pas sembler scientifique, mais elle permet de prendre du recul par rapport aux expériences et de comprendre les situations différemment. S'appuyant sur de multiples travaux de Dewey, Vo (2012), dans une perspective pragmatiste, souligne que l'utilité du savoir est un critère important de légitimation de celui-ci.

2 « workable » pour Chia (2003)

« Aujourd'hui il faut insister avec force sur l'utilité d'une connaissance qui puisse servir à être réfléchie, méditée, discutée, incorporée par chacun dans son savoir, son expérience, sa vie » (Morin, 1990, p. 30).

Ces connaissances ne sont pas une construction de l'esprit humain au sens que l'imaginaire produirait sans contrainte, mais un dialogue entre les chercheurs et leur environnement (Vo, 2012) qui est composé de collègues, de praticiens, de reviewers, de textes scientifiques, etc. En effet, ces personnes dans l'environnement du chercheur vont questionner le savoir produit ou en cours de production et vont permettre au chercheur de s'interroger différemment. Cela passe par un travail épistémique. Le travail épistémique (Albert et Avenier, 2011) est un dialogue entre les analyses réflexives et diffractives. La réflexivité fait référence à la pensée et aux expériences complexes : elle peut être considérée comme un processus d'enquête sur ses propres actions (Hibbert *et al.*, 2010). L'objectif méthodologique de la diffraction est de changer la perspective et de permettre l'émergence de modèles alternatifs (Rae, 2016). La diffraction permet un changement de perspective et l'émergence de modèles alternatifs (Bozalek et Zembylas, 2017). La diffraction peut être considérée comme un concept similaire à la réflexivité relationnelle, qui permet « [...] d'être exposé à de nouveaux contextes, de nouvelles idées et de nouvelles possibilités de théorisation » (Hibbert *et al.*, 2014, p. 283). La réflexivité et la diffraction étant cohérentes avec un processus abductif (Timmermans et Tavory, 2012), ce mouvement de va-et-vient permet aux praticiens de développer des connaissances génériques (Albert et Michaud, 2016) praticables.

« Comme l'a dit Gadamer, l'intérêt qu'il y a à intégrer notre savoir, à appliquer tout savoir à notre situation personnelle est beaucoup plus universel que l'universalité des sciences » (Morin, 1990, p. 75).

« Habermas fait une distinction trop disjointe entre les différents types d'intérêts : pratiques ou réflexifs » (Morin, 1990, p. 85).

Dans ce paradigme, la légitimation des savoirs passe à la fois par le travail épistémique réalisé, que ce soit lors de la construction de ce savoir ou lors de sa communication et de son activation (Albert et Avenier, 2011). Pour ce faire, il est impératif pour le chercheur de se placer dans une position d'ouverture à l'autre et au savoir de l'autre, dans l'acceptation d'exposer sa propre vulnérabilité (Levinas, 1972). Sans cette ouverture, le chercheur pourra difficilement permettre diffraction et émergence. Ces savoirs doivent faire du sens pour les praticiens et pour tenir compte de la complexité des réalités, cela ne peut se faire sans interdisciplinarité.

III AUTOPRAXEOGRAPHIE : UN DIALOGUE INTERDISCIPLINAIRE AVEC L'EXPÉRIENCE

L'autopraxéographie est une méthode qui est complètement ancrée dans le paradigme présenté à la section précédente. Nous allons commencer par montrer les avantages d'utiliser des méthodes à la première personne comme l'autopraxéographie.

3.1 Les avantages d'une méthode à la première personne

Bochner et Ellis (2003) encouragent la rédaction d'articles scientifiques à la première personne. Ainsi, ils s'opposent aux savants traditionnels et envisagent de s'intéresser à leurs propres expériences. L'utilisation de la première personne permet de mettre les personnes au cœur des pratiques en sciences humaines (Yanow, 2006). La réflexivité personnelle identifie l'influence des valeurs et des présuppositions des chercheurs sur le processus d'enquête.

« Que les scientifiques soient aptes à s'auto-interroger. C'est-à-dire que la science soit apte à s'auto-étudier » (Morin, 1990, p. 31).

« Tout observateur devrait s'intégrer dans son observation et tout acteur s'observer dans son action [...] La connaissance nécessite l'auto-connaissance ; l'auto-connaissance du sujet humain nécessite non seulement la connaissance de la complexité humaine, comme je le montre dans l'humanité de l'humanité, mais également la connaissance individuelle de sa complexité personnelle, ce qui suppose une lutte permanente contre la self-déception, le mensonge à soi-même qui renait en permanence en chacun, ainsi que la reconnaissance de ses propres faiblesses et carences, qui est une condition de la compréhension d'autrui » (Morin, 2015, p. 48-49).

« Husserl a montré un manque important dans l'objectivisme scientifique : la conscience de soi » (Morin, 1990).

Les chercheurs doivent se confronter et clarifier leurs hypothèses. Cependant, il est important d'être conscient que cette explication personnelle doit être issue d'une démarche réflexive. La réflexivité est au cœur du PECP (cf. §2.2).

De plus, les savoirs développés par des praticiens peuvent aider de futurs praticiens (Bourassa *et al.*, 2022). Cette conception est assez proche du « savoir pour agir » (Argyris, 1995) permettant de développer le concept de connaissances actionnables. Argyris (1995) définit ces connaissances comme étant de l'information que les acteurs pourraient utiliser. Dans cette perspective, les chercheurs doivent intégrer le terrain et la théorie pour produire des connaissances.

3.2 Les spécificités de l'autopraxéographie

Il existe plusieurs types de méthodes à la première personne³. Ce qui fait la spécificité de l'autopraxéographie, c'est son fondement dans un paradigme épistémologique co-constructiviste pragmatique. L'autopraxéographie est une méthode basée sur les expériences des chercheurs. Elle a été développée et utilisée (Albert et Couture, 2013a, 2013b ; Albert et Couture, 2014 ; Albert et Michaud, 2016 ; Albert et Michaud, 2020 ; Lazzari Dodeler *et al.*, 2020) pour produire des connaissances et éviter d'influencer inconsciemment la recherche. Cette méthode est particulièrement intéressante pour les personnes qui retournent à l'université et celles qui veulent produire des connaissances à partir de leurs propres expériences (Albert et Michaud, 2020).

L'autopraxéographie (Albert et Michaud, 2016) est un néologisme qui fait référence au sens du « soi » (auto) et à la praxéographie, proche de l'ethnographie tout en mettant l'accent sur une conceptualisation plus large (Schmidt et Volbers, 2011). La praxéographie vise à exprimer qu'au lieu de groupes (plus ou moins homogènes) définis culturellement, ce sont les pratiques sociales et leurs participants, leurs supports et leurs infrastructures qui sont les objets de l'enquête et de la description praxéographiques (Schmidt, 2017). Cette méthode s'inscrit dans un paradigme épistémologique co-constructiviste pragmatique.

Ainsi, la méthode autopraxéographique permet de partir du savoir du praticien-chercheur pour construire du savoir générique. Cette construction est permise par le processus réflexif réalisé. Ce savoir générique permet d'explorer des questionnements qui ont du sens pour les praticiens et qui n'avaient pas été abordés dans la littérature jusque-là. Il permet de rendre complémentaire universalité et singularité (Morin, 1990). Ce faisant, le savoir construit peut permettre d'établir des ponts nécessaires entre la théorie et la pratique par la décontextualisation et la recontextualisation (Albert et Avenier, 2011). En effet, les connaissances produites ayant du sens pour des praticiens

³ Notamment, l'autoethnographie, l'autobiographie, l'introspection et le retour d'expérience (REX) (Albert et Couture, 2013a).

permettent de diminuer l'écart entre la théorie et la pratique si souvent décrié en gestion (Romme *et al.*, 2015), permettant ainsi de rendre praticables les savoirs construits. Ce fondement épistémologique la distingue des autres méthodes à la première personne qui restent le plus souvent idiographiques, c'est-à-dire focalisées sur le particulier, l'individuel (Leplat, 2002).

L'autobiographie est l'expression littéraire de la réflexion de l'individu sur sa vie (Dilthey, 1910/1961). Dans la recherche sociale, c'est un genre qui est devenu très populaire (Hammersley et Atkinson, 1995). Une autobiographie peut être définie comme la vie d'une personne écrite par elle-même ou comme le marquage et la création d'une vie (Denzin, 1989). Elle fait référence à l'étude de l'histoire de sa propre vie (Taylor et Settelmaier, 2003) et exige une intrigue, ainsi qu'une cohérence (Boje, 2001). Pour Bruner (1986), les autobiographies sont principalement issues de l'imagination plutôt que de l'expérience.

L'autoethnographie est la plus utilisée des méthodes basées sur les expériences des chercheurs en sciences humaines et sociales (Newman et Farren, 2018). C'est une approche de la recherche et de l'écriture pour décrire et analyser systématiquement (graphie) l'expérience personnelle (auto) afin de comprendre l'expérience culturelle (ethno) (Ellis *et al.*, 2011). Selon Haynes (2011), il n'y a pas de forme prescrite à suivre dans l'écriture, sauf que l'intrigue et la tension, ainsi que le développement des personnages sont importants lors de la rédaction d'une autoethnographie (Raab, 2013). Ainsi, la frontière entre sciences sociales et littérature est franchie (Grenier, 2015) : cette méthode est à l'intersection de l'ethnographie (l'étude de la culture) et de l'autobiographie (Adams *et al.*, 2017).

L'écriture naïve dans le processus d'autopraxéographie ne suit pas les principes de narration qui sont utilisés dans une autobiographie et une autoethnographie. De plus, cette écriture ne se concentre pas sur les études culturelles, elle s'intéresse à tout type de dimensions, contrairement à l'autoethnographie.

3.3 Le processus de l'autopraxéographie

Albert et Couture (2014) définissent le processus de production de connaissances génériques en trois étapes récursives : l'écriture d'une manière naïve, qui doit être réaliste et modeste ; la réalisation du travail épistémique ; et la construction des connaissances génériques. Ainsi, les praticiens écrivent tout d'abord leur témoignage de manière naïve, en tant que praticiens, comme s'ils parlaient de leur journée en rentrant du travail ou racontaient des vacances à un ami. Selon la première définition du mot « naïf » dans le dictionnaire Robert⁴, l'écriture naïve désigne une écriture naturelle, sans artifice, spontanée. Pour ce faire, les praticiens-chercheurs réfléchissent à leurs expériences antérieures. Cette réflexion⁵ fait référence à la métaphore du miroir, elle permet d'observer ou d'examiner ses propres actions (Hibbert *et al.*, 2010). Ils produisent ce travail sans suivre les principes de la narration qui s'appliquent, par exemple, à une autobiographie (Adams *et al.*, 2017). Cette écriture naïve nécessite que ceux qui l'écrivent acceptent de révéler leurs propres vulnérabilités (Custer, 2014).

Ensuite, après avoir interrogé leurs témoignages à l'aide de théories existantes, les chercheurs produisent un travail épistémique. Les praticiens-chercheurs en profitent pour examiner plusieurs fois leur témoignage afin de trouver et développer ce qui était initialement implicite ou inconscient. Pour ce faire, les chercheurs doivent comparer et opposer leurs expériences personnelles aux recherches existantes dans différentes disciplines.

4 En ligne, 2022.

5 La langue anglaise pourrait être plus explicite ici. En effet, on dirait sans doute davantage *reflection* que *reflexion*.

« Le savoir est-il fait d'abord pour être réfléchi, médité, discuté, critiqué par des esprits humains responsables, ou bien est-il fait pour être stocké dans des banques informationnelles et computé par des instances anonymes et supérieures aux individus ? » (Morin, 1990, p. 125).

« Dans l'activité scientifique, il y a beaucoup de réflexivité. Il y a de la pensée, et de la philosophie » (Morin, 1990, p. 57).

Enfin, les praticiens peuvent communiquer et activer les connaissances générées dans d'autres contextes. Ce processus est non linéaire et s'appuie sur la réflexion (pour produire un écrit naïf) et le travail épistémique (afin de construire, communiquer et activer les connaissances génériques).

3.4 Interdisciplinarité et autopraxéographie

Étant ancrée dans un paradigme épistémologique co-constructiviste pragmatique, l'autopraxéographie nécessite un travail épistémique (Albert et Avenier, 2011). Ce travail de réflexivité et de diffraction passe par l'utilisation de travaux de recherches scientifiques de disciplines variées dans une démarche abductive, donc imprévue. Cet usage de théories multiples pourrait être vu comme de la pluridisciplinarité, c'est-à-dire la juxtaposition d'éléments théoriques de disciplines différentes (Morin, 1997). Or, l'autopraxéographie ne se limite pas à juxtaposer des théories par ailleurs disjointes. Le travail épistémique du chercheur mène à l'interdisciplinarité (à savoir la confrontation de plusieurs disciplines à un même objet), voire à la transdisciplinarité (pour aller au-delà des frontières disciplinaires) (Darbellay, 2011). Ainsi, cela peut permettre de tenir compte de la complexité du sujet abordé.

« Les vertus de la complexité, c'est dans ce domaine aussi, embrasser, plutôt qu'élaguer, mettre en perspective plutôt que compartimenter » (Morin et Lafay, 2020, p. 68)

« La pensée complexe est donc essentiellement la pensée qui traite avec l'incertitude et qui est capable de concevoir l'organisation. C'est la pensée apte à relier, contextualiser, globaliser, mais en même temps reconnaître le singulier, l'individuel, le concret. La pensée complexe ne se réduit ni à la science ni à la philosophie, mais permet leur communication en opérant la navette de l'une à l'autre. Le mode complexe de pensée n'a pas seulement son utilité dans les problèmes organisationnels, sociaux et politiques. La pensée qui affronte l'incertitude peut éclairer les stratégies dans notre monde incertain. La pensée qui relie peut éclairer une éthique de la reliance ou solidarité » (Morin et Le Moigne, 1999, p. 266).

En effet,

« La compartimentation de disciplines rend incapable de percevoir et traiter les problèmes globaux » (Morin, 2021b).

Même si, tel que spécifié à la §2.1,

« Les cloisonnements imperméables les uns aux autres se sont imposés » (Morin et Lafay, 2020, p. 27).

La confrontation des témoignages naïfs avec des savoirs multiples, des points de vue différents, permet la co-construction de savoirs.

« Il faut que s'affrontent des théories, des points de vue différents, voire même des idées « de derrière la tête », des idées métaphysiques » (Morin, 1990, p. 39).

« Faire se confronter, dialoguer, construire ensemble et de manière transdisciplinaire ces différentes expressions de la connaissance y est fondamental » (Morin et Lafay, 2020, p. 68).

Cette construction est l'occasion de dialogues entre des points de vue divers. Helin et Avenier (2016), en s'appuyant sur Bakhtin (1984), conçoivent le dialogue comme une tendance de lutte entre deux forces. L'une est centripète tandis que l'autre est centrifuge. La force centripète pousse à l'unité, à la centralisation, à la fermeture et à faire place au consensus. Tandis que celle qui est centrifuge tend à s'éloigner du centre, vers l'ouverture et la décentralisation, faisant place à l'innovation, la création, les multiplicités et la fragmentation (Helin et Avenier, 2016). Cette lutte se conçoit de manière dialogique (et non dialectique), c'est-à-dire que ces deux forces se nourrissent, se complètent, mais également s'opposent et se combattent (Morin, 2001). Ainsi, la première permet de confirmer les connaissances construites, tandis que la seconde permet l'émergence de nouvelles pistes (Morin, 2008). Le début de ce dialogue a lieu lorsque le témoignage naïf et l'environnement du chercheur se confrontent.

Donc, avec l'autopraxéographie, les chercheurs construisent, dans un processus abductif complètement non linéaire, des savoirs basés sur leurs expériences à l'aide d'écrits de disciplines variées et le point de vue de diverses personnes (co-chercheurs, reviewers, praticiens...), pour construire des savoirs en lien avec les pratiques.

« La scientificité se construit, se déconstruit et se reconstruit sans cesse dans la mesure où il y a ce mouvement ininterrompu. La science s'autoproduit dans ce processus, mais quand je dis « elle s'autoproduit », je veux dire qu'elle ne s'autoproduit pas en vase clos : elle s'auto-éco-produit puisque son écologie, c'est la culture, c'est la société, c'est le monde » (Morin, 1990, p. 58).

Ce processus est l'occasion de pouvoir développer la réflexivité de praticiens.

IV UN EXEMPLE D'UTILISATION DE LA MÉTHODE

Pour illustrer l'interdisciplinarité et l'autopraxéographie, nous allons présenter ce qui a été publié dans Albert et Couture (2013b), même si le nom de la méthode indiqué dans cet article a évolué depuis la parution de cet article.

Les entrepreneurs sont souvent associés à l'autonomie (Van Gelderen, 2010). Cependant, l'une des coauteures a été la propriétaire unique d'une microentreprise et a vécu une expérience différente. Sur cette base, il a été utilisé une autopraxéographie pour explorer cette autonomie. Ce travail avait été divisé en deux témoignages, des extraits de ceux-ci sont traduits dans les encadrés ci-dessous.

« Au début, le projet ne remplissait pas les conditions d'éligibilité établies par les organismes qui fournissent une assistance technique et un financement, et il était trop petit pour les institutions financières. Pas de problème ! J'ai décidé de commencer par un prêt personnel. Le marché immobilier de ma localité ne proposait pas d'espace commercial répondant à mes besoins, mais qu'importe, je me suis résignée à louer un espace trop grand, trop cher et mal situé. Je travaillerais davantage et c'est tout. »

Encadré 1. Premier extrait traduit de Albert et Couture (2013b, p. 5).

Le travail épistémique commence avec des écrits portant sur les motivations entrepreneuriales (par exemple, Hessels *et al.*, 2008), qui sont en lien avec l'autonomie. Très rapidement, les théories de l'engagement entrepreneurial (Fayolle *et al.*, 2011), de l'optimisme irréaliste (Coelho, 2010) et de l'escalade de l'engagement (Staw, 1976) ont été mobilisées. Ainsi, même si l'autonomie n'a pas été un facteur de motivation de la coauteure pour devenir entrepreneure, elle l'a aidé à prendre le contrôle de sa situation et à créer son entreprise.

« Après environ un an d'activité, l'entreprise ne décollait pas suffisamment pour atteindre le

seuil de rentabilité, et je pensais être au bout de mes ressources financières. J'ai à nouveau fait appel au Centre de développement local qui, cette fois, a accepté de m'aider. La personne chargée de mon dossier a pu m'obtenir un petit prêt pour jeunes entrepreneurs et m'a présenté une autre organisation qui a accepté de payer un consultant en marketing. [...] Après toute cette préparation, il restait l'impression que le consultant manquait de créativité. Oui, il avait apporté une nouvelle idée, mais sans aucun lien avec l'objectif premier de l'entreprise ou avec mes propres aspirations. Cela m'a laissé un très fort sentiment d'abandon de la part du consultant, car il ne m'a pas accompagnée dans la mise en œuvre de sa solution [...] Ce consultant technique n'a pas dépassé le niveau théorique, puis il a « disparu » [...] Mais j'avais l'impression d'être livrée à moi-même, d'être dépossédée de mon projet. C'était plus difficile qu'il n'y paraît, plus qu'accepter simplement l'aide du consultant et suivre les conseils donnés. Je devais tenir compte de toutes mes contraintes. En fait, je ne demandais plus « quoi faire » ou « comment le faire ». J'ai demandé un soutien pour m'aider à atteindre mon objectif. Mon enthousiasme, mon ambition ou mes rêves n'avaient plus leur place. »

Encadré 2. Second extrait traduit de Albert et Couture (2013b, p. 6).

Le processus d'appropriation (Waele *et al.*, 1993) permet de comprendre que l'entrepreneure ne pouvait pas accepter les conseils des consultants, car ils ne correspondaient pas à son projet initial avec lequel elle avait des liens émotionnels si forts. Ce type de comportement des consultants peut inhiber la prise de conscience et la curiosité (Waele *et al.*, 1993). Dans ce cas, le consultant a refusé de s'impliquer dans la mise en œuvre du projet, prétextant qu'il ne voulait pas entraver l'autonomie de l'entrepreneure. Ces contradictions peuvent rendre le processus d'appropriation difficile et favoriser un sentiment de malaise (Waele *et al.*, 1993). Ceci peut être perçu comme un paradoxe. L'autonomie est très importante pour les entrepreneurs. Elle leur permet de concrétiser leurs projets. Demander de l'aide peut placer l'entrepreneur dans une position de faiblesse, ce qui peut augmenter la perception de son besoin d'aide. Cette perception de faiblesse peut à son tour diminuer l'autonomie de l'entrepreneur.

Ce soutien, même s'il est bien intentionné, peut créer une perception de vulnérabilité chez l'entrepreneur. Demander de l'aide peut diminuer l'estime de soi. Selon les psychologues Vogel *et al.* (2007), il peut y avoir un stigmate social attaché à la recherche d'une aide professionnelle, c'est-à-dire la crainte que les gens puissent juger négativement une personne si elle cherche de l'aide. Les consultants exercent une pression informelle, qu'elle soit intentionnelle ou non. Dans ce cas, la coauteure/entrepreneure s'est sentie obligée de suivre les conseils du consultant, même sans obligation formelle. Ce pouvoir informel semblait entraver l'autonomie de l'entrepreneure. Les psychologues Baumann et Döring (2011) ont montré que le simple fait de posséder ces capacités ne garantit pas qu'une personne soit autonome, car d'autres personnes ou l'environnement social dans lequel elle vit peuvent l'empêcher de les exercer efficacement. Et les chercheurs en travail social Pierce *et al.* (1997) expliquent qu'une situation qui menace la vision que les personnes ont d'elles-mêmes, la vision que les autres ont d'elles ou la qualité de leurs relations et de leurs échanges interpersonnels peut diminuer leur sentiment d'estime de soi et d'efficacité personnelle. En effet, selon le psychologue Bandura (1997), le doute de soi empêche l'utilisation habile des compétences déjà établies. Si l'auto-efficacité fait défaut, les gens ont tendance à se comporter de manière inefficace, même s'ils savent ce qu'il faut faire (Bandura, 1997). La chercheuse en travail social Williams (1995) met l'accent sur l'importance du besoin et du souhait d'avoir une relation réciproque entre le soutien et le bénéficiaire. Ainsi, l'expérience de la coauteure a développé l'idée que les difficultés vécues par un entrepreneur peuvent transformer l'autonomie en dépendance. Ce processus complexe négatif est fondé sur une demande d'aide de la part de l'entrepreneur et sur la relation

dissymétrique entre la personne qui a besoin d'aide et le soutien. Ce type de relation favorise une perte des capacités de l'entrepreneur. Une non co-construction de la solution (par l'entrepreneur et l'accompagnateur) apparaît non seulement moins productive, mais pourrait également développer un processus très négatif. Ce constat est important pour mieux comprendre l'accompagnement des entrepreneurs et est différent de ce qui existait dans la littérature en entrepreneuriat. En effet, le besoin de co-construction de solution entre le consultant et l'entrepreneur mis en lumière par le témoignage, à l'image du besoin de réciprocité vu en travail social par Williams (1995), y était apparemment absent.

Dans cet exemple, l'interdisciplinarité s'exprime par l'importation dans le champ disciplinaire de l'entrepreneuriat d'une notion développée en travail social (le besoin de réciprocité) et son application lui conférant un usage pour lequel elle n'avait pas été initialement destinée (la co-construction de solution), ce qui se nomme une catachrèse théorique (Lamy, 2015). Cela est aussi compatible avec l'abduction, en ce sens qu'il s'agit de découvrir par l'examen de ce qu'on sait déjà (en travail social), quelque autre chose qu'on ne sait pas encore (en entrepreneuriat) (Couture, 2021).

V CONCLUSION ET RÉFÉRENCES

5.1 Conclusion

Ainsi, les autopraxéographies peuvent permettre à la fois à des praticiens les utilisant de devenir des praticiens réflexifs, mais également à d'autres praticiens qui peuvent lire les résultats de cette réflexivité et devenir à leur tour des praticiens réflexifs. En ayant co-construit un savoir qui vise à faire du sens pour des praticiens, cela permet de faire sortir le savoir scientifique d'un monde purement académique. En effet,

« La science est une affaire trop sérieuse pour être laissée uniquement entre les mains des scientifiques » (Morin, 1990, p. 123)

« Nous devons aller aux citoyens. Il est inadmissible que ces problèmes demeurent en vases clos ; il est inadmissible que ces problèmes soient ésotériques. Nous sommes dans une époque, je le répète, nous ne sommes pas à l'époque de la solution, ce n'est pas l'époque messianique, c'est l'époque de saint Jean Baptiste c'est-à-dire celui qui essaie d'annoncer et de préparer le message. Nous n'avons pas le message, ce que nous pouvons faire c'est poser les problèmes, c'est formuler les contradictions, c'est proposer la morale provisoire » (Morin, 1990, p. 123).

Cette méthode peut permettre d'avoir conscience de la complexité du monde vécu, en tenant compte d'un point de vue subjectif, objectivant du savoir à l'aide d'un dialogue entre cette réalité vécue, des écrits scientifiques issus de différentes disciplines et des points de vue d'autres personnes.

Tout au long de ce travail, et à l'aide d'une illustration tirée d'une précédente recherche, nous avons soutenu le positionnement épistémologique « co-constructiviste pragmatique », ainsi que la méthode de « l'autopraxéographie » à la lumière de propos tirés de différents ouvrages d'Edgar Morin, et ce, dans le but d'appréhender de manière complexe les situations vécues par des praticiens-chercheurs. En effet, en opposition à la vision classique de la science, le co-constructivisme suppose l'émergence qui s'intègre complètement dans une démarche abductive. Ainsi, en partant du savoir du praticien-chercheur, des écrits multidisciplinaires et du point de vue de différentes personnes se construisent des savoirs génériques. Cette construction est possible grâce au processus réflexif réalisé. Le paradigme « pragmatique » quant à lui, met l'accent sur la construction de savoirs utilisables, praticables par des praticiens. Ce travail épistémique (réflexivité et diffraction) en lien avec des travaux scientifiques de domaines variés et de différents acteurs, suscite une prise de conscience de la

complexité du thème abordé qu'aucune autre méthode à la première personne, selon nous, ne pourrait le faire.

Références

- Adams T. E., Ellis C. et Jones S. H. (2017). Autoethnography. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, pp. 1–11.
- Albert M. N. et 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.
- Albert M.N. et Couture M.M. (2013a). La légitimation de savoirs issus de récits autobiographiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique. *Recherches qualitatives*, 32 (2), 175-200. <https://doi.org/10.7202/1084627ar>.
- Albert M.-N. et Couture M.-M. (2013b). The Support to an Entrepreneur: From Autonomy to Dependence. *Sage Open*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2158244013492779>.
- Albert M.N. et Couture M.M. (2014). To explore new avenues: Experiential testimonio research. *Management decision*.
- Albert M.-N. et Michaud N. (2016). From disillusion to the development of professional judgment: experience of an implementation process of a human complexity course. *Sage Open*, 6(4), 2158244016684372.
- Albert M.N. et Michaud N. (2020). Les utilisations de l'autopraxéographie pour le dirigeant-chercheur. Dans Frimousse, S.S. et Peretti, J.M. (coord.), *Produire du savoir et de l'action — le vade-mecum du dirigeant-chercheur*. Caen : E.M.S. éditions.
- Argyris C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : Interéditions.
- Argyris C. (1998). Empowerment: The emperor's new clothes. *Harvard business review*, 76, 98-105.
- Avenier M. J. et Thomas C. (2015). Finding one's way around various methodological guidelines for doing rigorous case studies: A comparison of four epistemological frameworks. *Systèmes d'information management*, 20(1), 61–98.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Baumann H. et Döring S. (2011). Emotion-Oriented Systems and the Autonomy of Persons In: R. Cowie/C. Pelachaud/P. Petta (2011) (eds.). *Emotion-Oriented Systems. The Humaine Handbook*. Berlin: Springer, 735-752.
- Bakhtin M. (1984). *Dostoevsky's poetics*. Theory and History of Literary, Trans. C. Emerson. Minneapolis, London: University of Minnesota Press
- Bechtel Jayanti E. (2011). Toward pragmatic criteria for evaluating HRD research. *Human Resource Development Review*, 10(4), 431-450.
- Bellucci F. et Pietarinen A. V. (2020a). Icons, Interrogations, and Graphs: On Peirce's Integrated Notion of Abduction. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 56(1), 43–61.
- Bellucci F. et Pietarinen A. V. (2020b). Peirce on the Justification of Abduction. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 84, 12–19.
- Bochner A. P. et Ellis C. (2003). An introduction to the arts and narrative research: Art as inquiry. *Qualitative inquiry*, 9(4), 506-514.
- Boje D. M. (2001). *Narrative methods for organizational and communication research*. Sage.
- Bourassa B., Leclerc C. et Fournier, G. (2022). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164.
- Bozalek, V. et Zembylas, M. (2017). Diffraction or reflection? Sketching the contours of two methodologies in educational research. *International journal of qualitative studies in education*, 30(2), 111-127.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carnap R. et Schilpp P. A. (1927/1971). Intellectual Autobiography. *Journal of Symbolic Logic*, 36(1).
- Chew A. W. (2020). Disrupting the representational limit of abductively-driven research: A problematization of the link between abduction and representational thought. *Research in Education*, 0034523720920670.
- Chia R. (2003). Organization theory as a post-modern science, in *Complex Knowledge*, Tsoukas, H.(dir.), Oxford University Press, 113-140.

- Chiffi D., Pietarinen, A. V. et Proover M. (2020). Anticipation, abduction and the economy of research: The normative stance. *Futures*, 115, 102471.
- Claparède E. (1913). La pédagogie de J. Dewey, préface à la traduction de plusieurs articles de J. Dewey parue sous le titre général *L'École et l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, éd. 1967.
- Coelho M. P. (2010). Unrealistic optimism: Still a neglected trait. *Journal of Business and Psychology* 25(3), 397-408.
- Couture M. M. (2021). *Une modélisation qualitative d'une vocation maritime locale : ressources, mises en œuvre et esprit maritime* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Rimouski).
- Custer, D. (2014). Autoethnography as a transformative research method. *The qualitative report*, 19(37), pp. 1–13.
- Darbellay F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(1), 65-87.
- Denzin N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, California: Sage.
- Dewey J. (1938). *The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Rinehart et Wiston.
- Dilthey W. (1910/1961). *Meaning in history*. London: Allen et Unwin.
- Ellis C., Adams T. E. et Bochner A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical social research/Historische sozialforschung*, pp. 273-290.
- Fayolle A., Basso O. et Tornikoski E.T. (2011). Entrepreneurial commitment and new venture creation: a conceptual exploration. In K. Hindle et K. Klyver (Eds.) *Handbook of Research on New Venture Creation* (pp. 160-185). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Grenier R. S. (2015). Autoethnography as a legitimate approach to HRD research: A methodological conversation at 30,000 feet. *Human Resource Development Review*, 14(3), 332-350.
- Hammersley M., et Atkinson P. (1995). *Ethnography: Practices and principles*. New York: Routledge.
- Haynes K. (2011). Tensions in (re)presenting the self in reflexive autoethnographical research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 6(2), pp. 134–149.
- Helin J. et Avenier M. J. (2016). Inquiring into arresting moments over time: Towards an understanding of stability within change. *Scandinavian Journal of Management*, 32(3), 142-149.
- Hessels J., Gelderen M. et Thurik, R. (2008). [Entrepreneurial aspirations, motivations, and their drivers](#). *Small Business Economics*, Springer 31(3), 323-339.
- Hibbert P., Coupland C. and MacIntosh, R. (2010). Reflexivity: recursion and relationality in organizational research processes. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 5(1), pp. 47-62.
- Hibbert P., Sillince, J. Diefenbach T. et Cunliffe A. L. (2014). Relationally reflexive practice: A generative approach to theory development in qualitative research. *Organizational research methods*, 17(3), 278–298.
- Jonsen K., Fendt J. and Point S. (2018). Convincing qualitative research: what constitutes persuasive writing? *Organizational Research Methods*, 21(1), pp. 30-67.
- Lamy E. (2015). Le désir de faire science de gestion. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, 35, 10.4000/leportique.2814.
- Lazzari Dodeler N., Albert M.N. et Ohin Y. (2020). Ingénierie ou ingenium de la gestion pour la diversité : le cas d'une organisation bancaire. *Management & Sciences sociales*, 29, 21-36.
- Leplat J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, (4-2).
- Lévinas E. (1972). *Humanisme de l'Autre Homme*. LGF/Le Livre de Poche.
- Mauss M. (1924). Divisions et proportions des divisions de la sociologie. *L'Année sociologique (1896/1897-1924/1925)*, 2, 98–176.
- Melé D. (2012). The firm as a “community of persons”: A pillar of humanistic business ethos. *Journal of Business Ethics*, 106(1), 89-101.
- Michell J. (2012). “The constantly recurring argument”: Inferring quantity from order. *Theory et Psychology*, 22(3), 255–271.
- Morin E. (1990). *Science avec conscience*, nouvelle édition. Paris : Le Seuil-Points.
- Morin E. (1997). De la réforme de l'Université, Congrès international de Locarno : Quelle université pour demain. *Vers une évolution transdisciplinaire de l'université*, 30.

- Morin E. (2000a). *À propos des sept savoirs*. Nantes : Éditions Pleins feux.
- Morin E. (2000b). *Les sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin E. (2001). *L'humanité de l'humanité : L'identité humaine* (Vol. 5). Paris : Seuil.
- Morin E. (2008). *L'esprit du temps*. Paris : Armand Colin.
- Morin E. (2015). *L'aventure de la méthode*. Paris : Seuil.
- Morin E. (2017). *Connaissance, ignorance, mystère*. Paris : Fayard.
- Morin E. (2020). *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*. Paris : Denoël.
- Morin E. (2021a). *Leçons d'un siècle de vie*. Paris : Denoël.
- Morin E. (2021b). *Attends-toi à l'inattendu*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube
- Morin E., et Lafay, D. (2020). *Changer de civilisation*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Morin E. et Le Moigne, J.L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Morin E., Motta, R. et Ciurana, E. R. (2003). Éduquer pour l'ère planétaire. *La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Paris : Balland.
- Newman E. et Farren M. (2018). Transforming self-driven learning using action research. *Journal of Work-Applied Management*, 10(1), 4-18.
- Perez R. (2002). *Management et société*. Cahier de l'ERFI, (23).
- Peirce C. S. (1893-1913/1998). *The Essential Peirce*. Volume 2. Philosophical Writings.
- Pierce T., Baldwin M.W. et Lydon J.E. (1997). A Relational Scheme Approach to Social Support. In G.R Pierce, B. Lakey, I.G. Sarason, B.R. Sarason (Eds.). *Sourcebook of social support and personality*. New York and London: Plenum Press.
- Popper K. R. (1959). The propensity interpretation of probability. *The British journal for the philosophy of science*, 10(37), 25-42.
- Raab D. (2013). Transpersonal approaches to autoethnographic research and writing. *The Qualitative Report*, 18(21), pp. 1-18.
- Rae J. (2016). A Giacometti portrait, postmodern emergence, and creativity. *Methodological Innovations*, 9, pp. 1-9. 2059799116672876.
- Romme A. G. L., Avenier M. J., Denyer D., Hodgkinson G. P. Pandza K., Starkey K. et Worren N. (2015). Towards common ground and trading zones in management research and practice. *British Journal of Management*, 26(3), 544-559.
- Schmidt R. (2017). Sociology of social practices: Theory or modus operandi of empirical research? In *Methodological reflections on practice oriented theories* (pp. 3-17). Springer, Cham.
- Schmidt R. et Volbers J. (2011). Siting praxeology. The methodological significance of "public" in theories of social practices. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(4), pp. 419-440.
- Spoelstra S., Butler N. et Delaney H. (2020). Measures of Faith: Science and Belief in Leadership Studies. *Journal of Management Inquiry*, 1056492620901793.
- Taylor P. C. et Settelmaier E. (2003). Critical autobiographical research for science educators. *Journal of Science Education in Japan*, 27(4), pp. 233-244.
- Timmermans S. et Tavory I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167-186.
- Staw B.M. (1976). Knee-deep in the big muddy: A study of escalating commitment to a chosen course of action. *Organizational Behavior and Human Performance* 16(1), 27-44.
- Uher J. (2020b). Psychology's status as a science: Peculiarities and intrinsic challenges. Moving beyond its current deadlock towards conceptual integration. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 1-13.
- Uher J. (2021). Quantitative psychology under scrutiny: Measurement requires not result-dependent but traceable data generation. *Personality and Individual Differences*, 170, 1-13.
- Van Gelderen M. (2010). Autonomy as the guiding aim of entrepreneurship education. *Education + Training* 52(8/9), 710-721.
- Vo L.-C. (2012). Pragmatist perspective on knowledge and knowledge management in organizations. *International Business Research*, 5(9), pp. 78-88. doi:10.5539/ibr.v5n9p78

- Vogel D., Wade N.G. Wester S.R., Larson L., Hackler A.H. (2007). Seeking help from a mental health professional: The influence of one's social network. *Journal of Clinical Psychology*, 3(3), pp. 233–245.
- Waele (de) M., Morval J. et Sheitoyan R. (1993). *Self management in organizations: The Dynamics of interaction*. Toronto, Ontario: Hogrefe and Huber.
- Williams H.A. (1995). There Are No Free Gifts! Social Support and the Need for Reciprocity. *Human Organization*, 54 (4), pp. 401-409.
- Yanow D. (2006). Thinking interpretavely: philosophical presuppositions and the human sciences, in Yanow D. et P. Schwartz-Shea, *Interpretation and method – Empirical research methods and the interpretative turn*, M.E. Sharpe.

A Remerciements

Nous remercions l'équipe d'Episciences, les collègues de JDMDH et les *reviewers* pour leur support.

B Biographies

Marie-Noëlle Albert est professeure au département des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Docteure en sciences de gestion, elle a été 10 ans manager au sein d'un grand groupe puis entrepreneure. Ses travaux portent principalement sur les notions de personne en tant qu'employé, cadre ou entrepreneur, de leurs diversités et de la complexité liée à leur gestion.

Nadia Lazzari Dodeler est professeure au département des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Docteure en administration, elle s'intéresse à la complexité humaine et à la multiplicité des identités chez une personne. Par ailleurs, elle a travaillé, plusieurs années, dans un établissement public dans le domaine de la lutte contre les discriminations.

Marie-Michèle Couture est professeure au département des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Ph. D. en administration des affaires, elle a œuvré dans le domaine de l'entrepreneuriat durant plus de 20 ans en tant que fondatrice, propriétaire et dirigeante de microentreprises, gestionnaire, conseillère-consultante et enseignante-coach. Ses travaux portent sur les aspects humains des organisations, l'approche par la situation en gestion des personnes et les recherches qualitatives.

Nancy Michaud est professeure au département des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Docteure en sciences de gestion et comptable professionnelle agréée, elle a été auditrice au sein d'un cabinet comptable puis directrice de comptes aux sociétés pour une grande banque canadienne. Ses travaux portent sur l'exercice du jugement professionnel des auditeurs, la gouvernance collaborative ainsi que le développement de la compétence numérique des futurs comptables et gestionnaires.