

Genèse de la construction d'un modèle systémique de la communication en organisation : le cas des établissements publics locaux d'enseignement

Sidonie Gallot, Doctorante

Université Paul Valéry, Montpellier 3 - France

Résumé

Notre contribution présente la genèse épistémologique et méthodologique de la conception d'un modèle systémique communicationnel à partir de situations singulières en établissements scolaires. En appui sur l'expérience d'une étude doctorale en sciences de l'information et de la communication, nous proposons de montrer comment le processus de recherche nous conduit à partir des singularités des points de vue des acteurs, des phénomènes communicationnels, des situations, de notre manière d'appréhender des phénomènes complexes à « relier », à tendre vers une forme d'universalisation sans que se trouve là, pourtant, notre objectif initial. Cette reliance construite par et dans la recherche, oscillant entre singularité et universalité s'apparente à un « art de comprendre » et interroge transversalement les problématiques de simplification, de réduction et de généralisation d'un phénomène profondément complexe : la communication inter humaine.

Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, APPROCHE COMPRÉHENSIVE, COMMUNICATION, CONSTRUCTIVISME, MODÉLISATION

Introduction

Notre recherche s'intéresse à la communication humaine dans les établissements scolaires publics français. Si, dans les nombreux travaux qui s'intéressent aux établissements, les approches explicatives et quantitatives dominant – à des fins d'évaluation et de prospection – notre postulat nous conduit à comprendre l'établissement comme une organisation humaine, comme « un tissu de communication » (Taylor, 1988) en prenant « le parti de l'ensemble humain comme clé de compréhension » (Duterme, 2002, p 23).

Nous nous situons dans l'acceptation de la « nouvelle communication » qui envisage ce phénomène selon un modèle orchestral (Winkin, 1981) et implique de considérer les « faits » communicationnels comme construits, générés et signifiants dans et par le processus interactif qui les produit et qui est

lui-même produit par eux. Notre objectif implique de lire, saisir et comprendre un phénomène complexe, abstrait et socialement construit qui ne peut pas se laisser enfermer dans un schéma linéaire et explicatif, appelant alors une approche singulière inscrite dans les principes des paradigmes compréhensif, constructiviste, de la complexité et systémique.

Dans ces lignes, nous détaillerons le processus complexe qui nous conduit à concevoir un modèle systémique, pour ce faire, nous nous appuyons sur les étapes clés de notre recherche : dans un premier temps, nous allons détailler les méthodes pour le recueil d'information *in situ* en insistant sur la nécessité d'approcher au plus près les acteurs et de saisir le « tout » et le singulier qui font notre objet de recherche; dans un second temps, nous montrerons comment l'étude, à travers la juxtaposition de cas singuliers, nous conduit à nous centrer sur les aspects communs de ces situations différentes et à les appréhender dans une dimension plus universelle; enfin, nous témoignerons du processus de découverte sur nos modèles personnels de connaissance acceptés comme outils de connaissance « universels », en insistant sur les méthodes que nous avons conçues pour passer de notre « modèle personnel » au « modèle général » en préservant la complexité et la singularité des phénomènes afin qu'ils permettent de lire et de comprendre de nouvelles situations.

Du point de vue de l'acteur à la situation de communication

Envisager de comprendre la communication et ses effets implique de saisir tout ce qui communique, produit du sens et organise : les acteurs et tout objet communicant dès lors qu'ils prennent du sens. Pour saisir ces éléments sur nos terrains, nous avons défini trois cadres inter reliés :

- un cadre macro-institutionnel-national : l'institution, les textes légaux et fondements communs de l'éducation nationale.
- Le cadre meso-situationnel-local : l'établissement comme « tout », en tant que situation co-construite dans sa globalité autour de ses spécificités locales.
- Le cadre micro-inter-relationnel-personnel : les jeux interactionnels des acteurs, leurs relations, le sens attribué pour l'acteur, etc.

Chacun de ces niveaux est appréhendé dans deux dimensions :

- une dimension « concrète » (textes, lois, structures, communications généralisées, objectifs, statuts, communs à tous les établissements et textuellement rationalisés);

- une dimension construite socialement par les acteurs dans l'interaction avec la dimension « concrète », la situation telle qu'elle est adaptée et négociée localement à travers les relations sociales avec leurs pairs.

Si la dimension « concrète » est accessible par une recherche documentaire, c'est la dimension « construite » que nous cherchons à connaître, elle implique de pénétrer le vécu et le ressenti des acteurs, elle nécessite des méthodes de recueil et d'analyses qualitatives fines afin de témoigner du tout et du singulier qui font « une » situation de communication.

L'objectif et l'objet de cette recherche impliquent de « rentrer » dans le vécu des acteurs, de « relier » les vécus pour comprendre leur situation et les émergences pour chaque acteur et pour chaque situation. Dès lors, la technique qualitative de recueil se définit dans une démarche polymorphe et stratégique ajustée dans l'interaction chercheur-acteurs-situation¹.

La singularité des points de vue d'acteurs : modalités pour le recueil

La qualité de l'information recueillie repose sur notre capacité à adopter une démarche compréhensive. Elle implique de tisser les liens entre l'objet, le chercheur et le(s) sujet(s) de la recherche, orientant le regard sur une compréhension des perceptions, des sensations, des conceptions (Pourtois & Desmet, 1988) en s'intéressant aux significations et aux processus de construction de sens.

L'approche compréhensive

Ce sont les qualités empathiques et intuitives du chercheur qui sont sollicitées et qui orientent sa démarche : « En tant qu'organisateur de sens, le chercheur n'est souvent en réalité que l'interprète, le traducteur de significations dont les premiers auteurs sont les acteurs » (Van der Maren, 2004, p. 7). Cette affirmation est d'autant plus pertinente que dans la saisie de phénomènes humains, complexes, tels que la communication et les relations, le chercheur ne peut pas être extérieur puisque par sa présence, il interagit, il participe à la situation qu'il cherche à saisir. Immergé dans son terrain, il doit devenir « membre », adopter les « allants de soi » (Coulon, 1987 p. 37) de la communauté, ce qui apparaît comme le « privilège du chercheur en communication des organisations » (Gramaccia, 2001, p. 63), privilège dans lequel réside néanmoins toute la difficulté de la stratégie d'intégration qui lui impose de comprendre et d'adopter le « langage naturel » (Coulon, 1987) des acteurs avec lesquels il interagit. Cette relation est singulière, relative au chercheur, à ce qu'il est, à la manière dont il interagit avec les sujets, à la manière dont les sujets perçoivent sa présence et ses communications et y réagissent. Il se doit de s'adapter, de « mesurer » les effets de sa présence, de les comprendre d'où l'usage des qualificatifs polymorphe et stratégique pour

qualifier notre démarche de recueil. En contexte scolaire, l'autonomie professionnelle, le haut niveau de qualification et la crainte du jugement évaluatif constituent, entre autres, des obstacles pour le recueil. Si l'on s'attache à connaître les points de vue, les ressentis, les interprétations – par le biais d'entretiens semi directifs – il est fréquent que les données collectées d'un acteur à l'autre soient très différentes voire contradictoires : prenons pour exemple deux témoignages d'enseignants (d'une même matière) à propos de leur principal. L'un juge que ce chef a une attitude paternaliste, très protectrice, qu'il lui laisse une autonomie absolue et épaulé ses projets, l'autre nous dira qu'il exerce une autorité excessive, une pression très forte et qu'il joue de chantage. Les témoignages sont si contradictoires que l'on pourrait penser qu'ils ne parlent pas du même homme. Pourtant, malgré les contradictions qui peuvent se faire jour, c'est à la communication dans l'établissement entier que nous nous intéressons, il faut alors les relier pour comprendre la situation « globale » et ainsi accéder aux sens construits collectivement sans négliger les singularités des interprétations et des vécus des acteurs qui y participent.

Les observations

Pour « relier » et passer de la vue « acteur » à la vue « situation », les observations constituent une phase essentielle. Cette étape nécessite une bonne intégration du chercheur, en même temps qu'elle participe à son intégration sur le terrain. Toutefois, le chercheur doit constamment veiller à ne pas trop altérer le comportement habituel de tous et doit prendre en considération sa présence et sa participation *hinc-nunc* à la situation.

Les observations permettent de contextualiser les « dire » des entretiens en portant toute notre attention sur des indices implicites ou explicites de stratégies dont les acteurs sont conscients ou non et qui constituent de véritables logiques sociales :

il s'agit, avant tout, de considérer la communication comme comportement observable en évacuant – ou, à tout le moins, en cherchant à laisser au second plan –, tout ce qui a trait à la question de la signification personnelle de, ou attribuée à, ces comportements (Benoit, 2009, p. 6).

En effet, si dans les entretiens les acteurs donnent les significations pour eux, les observations nous permettent de les « évacuer » sans les inconsidérer. C'est dans la mise en relation des « dits » en entretiens et des faits observés que nous pouvons prendre de la hauteur et relier les « phénomènes » par triangulation².

La triangulation : un premier niveau d'universalisation

Les données documentaires, les entretiens et les observations permettent de restituer le niveau meso en les reliant et d'atteindre un premier niveau d'universalisation : la situation. Nos trois méthodes permettent une triangulation rigoureuse : dires en entretiens – formels ou non – observations, cadres légaux nationaux et locaux prévus et agis en situation, qui nous amène à contextualiser chaque « vision singulière », chaque « fait », chaque interprétation dans le tout afin de restituer la situation. Outre des visions divergentes, la présence du chercheur pose problème et génère des « peurs » chez les acteurs qui se méfient de la portée de l'enquête et surtout de l'usage qui pourrait en être fait (malgré un contrat déontologique précisé), de fait certaines informations sont livrées en partie seulement, mais il nous est possible par les méthodes de pallier ces manques qui constituent des éléments essentiels à la connaissance que nous souhaitons construire. La triangulation de toutes les données complètes, partielles ou contradictoires, permet de reconstituer le système en limitant les biais :

La multiplication des points de vue méthodologiques se veut garante d'une plus grande objectivité car elle vise à annuler les biais inhérents à chacun des points de vue particuliers. Cette approche multi-méthode, en diversifiant les angles d'observation, permet de corriger les erreurs de mesure et d'augmenter la validité des analyses (Groulx, 1997).

Elles permettent de ne pas négliger ni la singularité, ni l'universalité des faits et des situations pour les acteurs et le chercheur.

La singularité des situations : modalités pour l'étude

Les stratégies et méthodes utilisées nous ont permis de recueillir un matériau riche³ qu'il s'agit de traiter en étant attentif à ne pas écraser la singularité des points de vue d'acteurs sur leur situation, à prendre en considération tous les éléments communicants et leurs sens pour les acteurs, pour la situation et dans le contexte national : nous avons pris le parti de travailler sur l'intégralité des données recueillies. Dans cette perspective, nous avons convoqué la méthode de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) qui permet de conceptualiser les données brutes et de les mettre en relation. De notre corpus émergent des catégories qui s'apparentent à des concepts fondamentaux de méthodes existantes que nous avons alors sélectionnées pour étudier et comprendre les phénomènes : la méthode actionniste et l'analyse systémique. L'une s'intéresse au « singulier » et met à profit la démarche compréhensive en mettant l'accent sur l'acteur social, la seconde s'intéresse au « global » et met à profit le point de vue surplombant du chercheur en mettant l'accent sur le système. Elles nous

permettent d'étudier la situation de communication en préservant l'acteur en tant que sujet singulier d'une situation, situation appréhendée dans un second temps en tant que « tout » systémique.

Préserver l'acteur-sujet singulier dans la situation : la méthode actionniste

La méthode actionniste, développée par Silverman (1973), s'inscrit dans le courant de la psychosociologie des organisations, et postule que l'organisation est un système d'actions dont la définition est négociée en permanence par les acteurs : les actions des acteurs peuvent être comprises par leur lien avec leur définition de la situation, leurs objectifs, leur implication et leurs attentes. Elle s'intéresse à la structure des interactions et conduit à lire l'organisation comme le résultat de l'interaction des acteurs qui la construisent dans l'interaction. Elle permet de connaître les rôles, les attentes de rôles, les définitions de la situation, les implications, les actions typiques, les significations attachées, les conséquences voulues ou non, à travers la définition des acteurs. Cette méthode met à profit l'approche compréhensive et entend rendre compte du sens pour les acteurs en limitant, de ce fait, les biais interprétativistes et en permettant de construire une connaissance de la communication en établissement à travers la structuration des relations du « point de vue des acteurs » sur leur situation. En ce sens, elle constitue un outil précieux à la transition terrain-acteurs-système et offre une compréhension fine et ancrée des relations *in situ*. Pour nous, elle est un outil théorique qui fonctionne et se complète avec la systémique.

Comprendre la situation en tant que système de communication : la systémique

La systémique, en tant qu'étude, permet d'appréhender et de comprendre le système total dans lequel les différentes communications coexistent, tiennent ensemble, se produisent, se maintiennent et génèrent des émergences. Nous envisageons une étude systémique « communicationnelle » qui s'intéresse aux systèmes humains de communication, qui relie et englobe les éléments, leurs interactions et leurs interdépendances (de Rosnay, 1975) dans l'acceptation des travaux de l'école de Palo Alto. Cette systémique de 3^e génération (Benoit, 2008) est celle du « tout est communication » où « n'importe quel élément de temps, de lieu, de cadre [...] est susceptible d'être un élément de communication » (Winkin, 1997, p.20), et elle s'intéresse au(x) sens construit(s). Initialement développée pour la résolution des troubles comportementaux dans le contexte familial, elle a dépassé ces sphères pour investir, notamment, le domaine des organisations (Mucchielli & Bourion, 2006), contexte dans lequel sa mise en pratique présente des risques importants (interprétation, subjectivité, simplification) que nous cherchons à pallier en utilisant une méthode rigoureuse : la systémique qualitative relationnelle (Mucchielli, 2008).

Restituer le tout et le singulier de la situation de communication

Les deux études sont, dans notre approche, articulées. En effet, Silverman considère que le modèle actionniste ne peut expliquer d'une façon satisfaisante le système, tout en estimant que le modèle systémique ne permet pas non plus d'expliquer l'action. Là où la méthode actionniste nous permet de mettre au jour la structuration des relations, le sens de la situation pour ses acteurs, la systémique nous permet de les inscrire dans la globalité, d'en comprendre la logique, les principes de maintien ainsi que les émergences.

Ces deux études ainsi articulées sont pour nous un engagement au dépassement du dualisme système acteur pour montrer comment l'un produit l'autre et comment l'un est l'autre.

De l'étude de situations singulières aux modèles de découverte

La seconde phase empirico-inductive témoigne des « situations singulières » de communication dans huit établissements.

Une étude monographique : une juxtaposition de « cas singuliers »

L'étude monographique consiste à réaliser une enquête exploratoire approfondie en s'intéressant à un fait social particulier en témoignant de l'expérience du chercheur et de celle des acteurs. La démarche empirico-inductive nécessite une exploration fine de « plusieurs terrains », dès lors, elle nous engage à travailler sur ce que chaque situation a de singulier en prenant pour acceptation chaque cas comme un cas exceptionnel, et en nous intéressant, dans ce premier temps, aux spécificités d'une situation donnée.

Afin de mettre en évidence les aspects qualitatifs communicationnels des situations, les établissements sélectionnés ont des critères « usuels » différents (publics, taux de réussite, zone d'implantation, taille, moyens, équipements, etc.) pour justement montrer les établissements sous un jour, organisationnel, relationnel et communicationnel que tous ont en commun.

Tous les cas sont présentés selon un programme « quasi pédagogique » de recherche : rédaction phénoménologique d'un cas, étude actionniste et étude systémique. Si ce programme est « tenu » pour les 5 premiers établissements, nous identifions rapidement 3 difficultés majeures à sa poursuite :

- Impossibilité d'aborder de nouveaux terrains de manière neutre.
- Analyses faites *in situ* problème de distanciation dès la phase de recueil.
- Lecture directe en « système », écrasement de la situation.

Toutefois, ces difficultés ne sont pas liées à des éléments concrets des situations dans lesquels nous ne pouvons pas ancrer nos « impressions » que nous qualifions de « déjà-vu » d'une situation à l'autre. Comme nous l'avons

dit, nos situations, dans leurs éléments rationnels n'ont rien de commun en dehors de ce que « nous » construisons comme connaissance à leur propos.

L'émurgent-fit comme limite de l'induction?

Nous atteignons, là, une limite liée à la démarche empirico-inductive : la connaissance construite itérativement à la démarche de recueil nous conduit à établir – plus ou moins consciemment – une sélection sur les nouvelles situations, les phénomènes et les personnes (Charmaz, 1995; Holloway & Wheeler, 2002). L'interaction chercheur-collecte-analyse implique l'émergence du phénomène de l'*émurgent fit*. Ce phénomène intellectuel de reliance conduit à comparer les productions des analyses aux données empiriques engendrant un ajustement permanent : il est une sorte de méta méthode comparative continue (Guillemette, 2006) qui survient inductivement par la pratique du terrain.

Passé 5 cas, nous ne portons plus un point de vue « situation » sur nos nouveaux terrains, mais un point de vue « système » qui rend notre programme initial de recherche obsolète. Les situations étudiées par la suite subissent une adaptation des méthodes d'enquête et d'étude : les phénomènes sont plus vite plus signifiants et nous allons directement aux éléments pertinents, les études sont plus synthétiques, les phases d'enquêtes écourtées.

Le phénomène est inquiétant pour nous : en effet, les éléments sur lesquels portent les « ressemblances » entre les situations n'ont pas de sens « commun » en dehors de la situation et de notre propre construction, ils sont donc empreints d'un haut niveau de subjectivité et ne relèvent que de notre propre construction. Ce phénomène nous apparaît comme un « piège » pour notre posture complexe et nous conduit à nous méfier d'une simplification qu'il pourrait induire⁴. Pourtant, nous ne pouvons y échapper et passé huit établissements, nous ne pouvons plus aborder nos terrains sans les comprendre, sans « dessiner » intellectuellement le système, tout nous « parle ». Force est alors de constater que nous ne sommes plus dans une démarche de découverte mais que nous sommes parvenus à une « saturation de la recherche ».

Une saturation heuristique

La saturation à laquelle nous sommes conduits est particulière puisqu'elle est liée à une construction intellectuelle du chercheur, qui elle-même repose sur des données de terrains qui sont saturées par situations, mais qui ne peuvent pas l'être « entre les situations ». Les études de cas en s'attachant à leurs particularités ne peuvent prétendre à une saturation « informationnelle » sur plusieurs situations. Alors, quel que soit le nombre d'établissements étudiés si nous ne nous limitons pas à quelques critères et si nous cherchons à témoigner de la complexité des relations qui y prennent cours, il nous est impossible de prétendre une saturation des informations sur toutes les situations puisque nous

ne pouvons pas prétendre connaître toutes les situations « possibles ». C'est à ce sentiment de « saturation non-saturation » que nous devons le fait d'avoir perpétué nos enquêtes jusqu'à ce que cela nous devienne impossible et que nous nous trouvions face à une forme de saturation « heuristique ».

Nous lisons, en effet, dans toutes ces situations « quelque chose » qui nous est raisonnable, qui nous parle, cette « chose » est le fruit de notre expérience, elle est notre modèle personnel d'appréhension des systèmes de communication en établissement. Pour Valery, nous ne raisonnons que sur des modèles et nous voyons dans cette saturation heuristique l'émergence de notre modèle de pensée, notre « art de trouver » (Valery cité dans Lefèvre, 1926, p. 133) qui se produit comme un *insight* (Khöler, 1917) dans la pratique de la recherche. Notre modèle nous permet d'organiser nos connaissances pour comprendre de nouvelles situations en ayant construit notre « modèle de découverte » (Hanson, 1958, cité dans Emboussy, 2001) et de développer des « moyens » personnels permettant de connaître de plus en plus « universellement » de nouvelles situations et de nouveaux phénomènes. Nous ne pouvons plus découvrir sans nous référer à ces « lois » d'intelligibilité qui nous sont propres. Pour Simon, ces lois sont un outil qui est la mémoire du chercheur et sa connaissance des situations dont il conserve « des traces » qu'il recombine plus ou moins consciemment face à de nouvelles situations pour les comprendre (Simon, 1977). La conscience et l'acceptation de notre modèle personnel induisent la fin de l'induction.

De l'induction à l'inférence abductive

Pour Anadón et Guillemette (2007), l'émergence de la connaissance par un tel processus, malgré une volonté inductive, ne peut pas se passer d'une forme de déduction : « l'approche inductive implique des moments de déduction sans perdre pour autant son caractère essentiellement inductif, [...] Dans ce cadre, la déduction est au service de l'induction » (p. 33). Ils mettent toutefois en garde en précisant que : « Le danger réside dans le fait de ne pas reconnaître avec transparence l'aspect déductif de la démarche et de prétendre que tous les résultats sont simplement le fruit de l'émergence des données de terrain » (p. 44) soulignant la nécessité que les résultats et la connaissance construite soient interrogés, ancrés et transparents pour les mettre au profit de la compréhension.

Prendre pour acceptation une saturation heuristique, prendre pour acceptation notre modèle personnel, nous amène à opérer un changement de regard sur la recherche qui « glisse » dans une démarche qui n'est plus inductive, mais qui ne se prête pas non plus à la stricte déduction, elle est entre-

deux (Anadón & Guillemette, 2007), l'abduction apparaissant comme une continuité logique de l'induction.

Si nous avons compris les limites de notre approche initiale et parce que nous nous sommes refusés à toute simplification « sclérosante », nous avons envisagé de faire de notre outil personnel, un outil d'appréhension et de compréhension communicable. Désormais notre raisonnement est le suivant : si nous parvenons à lire et à comprendre directement les phénomènes de communication pertinents à partir de quelques faits observables récurrents, il doit nous être possible de communiquer à d'autres ce qui nous permet de les voir, de les lire et de les comprendre.

Du modèle de découverte « personnel » du chercheur à un modèle universel de compréhension

Notre troisième phase de recherche nous amène à chercher à comprendre les règles qui nous permettent de comprendre. Nous entrons dans une démarche de conception-processus d'un modèle de compréhension construit comme théorisant sur l'objet de notre connaissance. Cette nouvelle orientation induit la « conception » sur la base de nos modèles personnels de découverte en cherchant à comprendre, à formaliser et à décrire le plus rigoureusement, honnêtement et humblement possible la construction de notre modèle de pensée.

Une lecture universalisante?

Forts des émergences du processus de recherche, nous avons, en entamant cette nouvelle phase, deux certitudes : nos connaissances ne se sont pas construites sur les données de terrain mais elles émergent de notre interaction avec des données de terrains, et nous lisons dans ces données une structure organisée, ancrée dans ces « faits » de terrain qui, par des régularités que nous avons construites, permettent de connaître et de comprendre de nouvelles situations. Nous avons cherché à les formaliser en tentant de faire la transparence sur notre cheminement intellectuel.

La singularité du sens pour la situation et les acteurs : relativiser les éléments « concrets » usuels

Nous relevons, en travaillant transversalement sur nos situations et les résultats de nos analyses que tous les éléments « concrets » : textes nationaux, procédures communicationnelles ministérielles et rectorales, ressources de l'environnement, origine sociale des élèves, taux de réussite, projets et politiques etc. ne sont pas déterminants pour le système de communication mais qu'ils sont déterminés par le système à travers le sens qu'ils y prennent⁵ : il y a récursivité dans leurs productions et dans leurs effets.

Nous notons aussi que les rôles, les attentes de rôles, les visions des situations s'ornent de trois dimensions : prescrite (nationale), adaptée (relative au système local) et personnelle (relative à l'acteur et à ses représentations personnelles)⁶.

Sans aller plus avant, ces lectures nous amènent à constater que c'est le système qui influence le sens que prennent ces éléments et que c'est le sens que les acteurs accordent à leur situation, la manière dont ils la construisent et l'entretiennent, dont ils communiquent et dont ils la communiquent aux autres qui fait qu'elle se maintient, s'organise et contribue à construire le sens de la situation, à contextualiser les actions des acteurs. Le sens que prennent ces éléments ne peut être prédit en dehors du système « contextualisant » : c'est donc « notre lecture systémique » qui constitue la clé de notre modèle de compréhension.

Des systèmes aux boucles récurrentes

La mise en comparaison des résultats des études systémiques nous apporte un éclairage sur les modalités de construction de notre modèle : tous nos systèmes se composent de boucles rétroactives récurrentes de :

- Légitimité : référence aux textes officiels, aux statuts officiels, à la loi.
- Réussite : référence aux valeurs sociales de réussite, à l'élève, aux enjeux d'instructions et d'éducation.
- Communauté : référence au collectif « adulte », au bien-être ensemble.
- Valorisation : référence au service « marchand » et à l'image externe.

Par ailleurs, nous observons que si ces boucles sont présentes dans tous les situations, elles n'occupent pas la même « place » et s'emboîtent les unes dans les autres à la manière de « poupées russes » : certaines occupent tout le système, d'autres une partie, d'autres de toutes petites parties. Par exemple, un établissement peut développer un système de communication dans une logique de légitimité, il se caractérise alors par une très grande conformité, par le fait que toutes les actions et décisions internes ne se font que conformément aux directives et aux textes nationaux. Dans un tel système, nous pouvons trouver un sous-système « managérial » répondant également aux logiques communautaires qui se caractérise par un management paternaliste, protecteur et facilitateur. Enfin, nous trouvons également dans ce système des acteurs qui jouent des logiques de légitimité (ils n'agissent qu'en conformité avec les attentes nationales), ou de réussite (ils montrent une implication forte et se mettent au service des élèves et de leur réussite), ou de communauté (ils se centrent avant tout sur le « bien-être » dans le cadre de leur profession), ou de valorisation (ils misent sur la mise en valeur de leurs actions valorisantes à

travers des résultats ou des projets). Chaque niveau du système peut endosser une de ces logiques mais, selon si elles concernent le tout ou les parties, elles n'ont pas la même influence sur le système global qui peut ou non les tolérer.

Des patterns de découverte aux patterns des systèmes

Hanson définit le pattern comme « la chose qui fait que la chose soit la chose » (Emboussy, 2001, p. XIX). Le pattern apparaît comme une action du chercheur dans le processus de découverte qui permet d'objectiver une connaissance pour comprendre. Il se définit comme un modèle organisateur qui est, selon Simon (1976), un outil de recherche apte à rendre compte des comportements et des évolutions des phénomènes à concevoir. Le concept revêt aussi, en graphisme, l'acceptation d'un schème récurrent, enfin, dans les approches batesonniennes, il est accepté pour rendre compte des comportements récurrents des troubles comportementaux ou familiaux. Cette définition multiple permet à la fois de rendre compte de la marque de notre conception, de nos « schèmes » de découvertes, tout en soulignant l'aspect récurrent des comportements de nos systèmes : nous pouvons dire que nos *patterns* de découvertes se sont construits sur les *patterns* de nos systèmes.

Une méthode singulière pour concevoir un modèle des systèmes de communication

Alors que nous avons construit ces connaissances sur une connaissance des situations en s'attachant à leurs singularités, nous partons désormais de ce que nous y voyons d'universel et de commun : nos *patterns* de connaissances, qui sont nos *patterns* de système afin de comprendre et de mettre au jour « ce qui les compose », ce qui permet de les repérer et de les « donner à voir ».

Pour ce faire, il nous faut une méthode qui permette à la fois de rendre compte de la complexité des systèmes et des phénomènes observés sans la dénaturer ni la scléroser et surtout sans écraser, par une généralisation abrupte, tout ce qui fait leur singularité. Nous avons conçu notre méthode dans le souci de « proposer » un modèle « complexe » qui puisse livrer les clés pour lire de nouvelles situations sans négliger leurs particularités. C'est cette méthode de modélisation que nous allons désormais présenter.

Une structure systémique universelle

Concevoir un modèle implique de « partir » d'un élément qui soit commun à tous nos systèmes : nous prenons pour acceptation le nivellement émergent pour le décrire et le concevoir et à complexifier notre cadre initial (macro, meso et micro) en 5 niveaux (voir la Figure 1) :

- Le supra-système : l'institution scolaire nationale.
- L'éco-système : l'environnement direct.

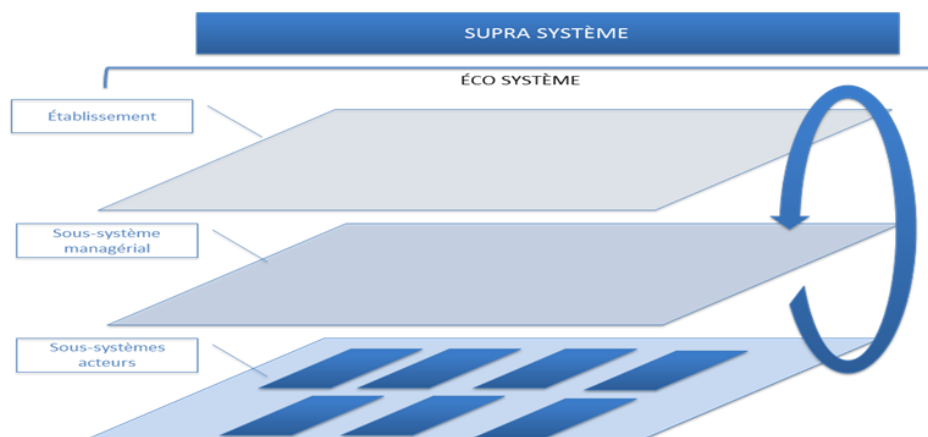


Figure 1. Représentation du nivellement des systèmes.

- Le système : l'établissement en tant que « tout » systémique.
- Le sous-système managérial : les communications généralisées des équipes de direction, incluant les politiques et projets.
- Les sous-systèmes acteurs : les « jeux » relationnels interpersonnels.

Des composants systémiques communs : les patterns

Nous considérons nos *patterns* comme les « composants » de nos systèmes, nous les trouvons dans chaque niveau dont chacun est composé d'un ou plusieurs *patterns* (voir la Figure 2)

- de légitimité : toutes les actions de communication sont fondées sur le respect strict des procédures du cadre légal;
- de réussite : toutes les actions de communications ont pour enjeu d'adapter les moyens et matériels aux élèves, à leur réussite et à leur bien-être;
- communautaire : toutes les actions de communications se concentrent sur le collectif adulte, sur les facilitations d'exercice et sur leur bien-être;
- de valorisation : toutes les actions de communications tendent à mettre en évidence – presque dans des modalités marchandes – des actions, des résultats ou des projets.

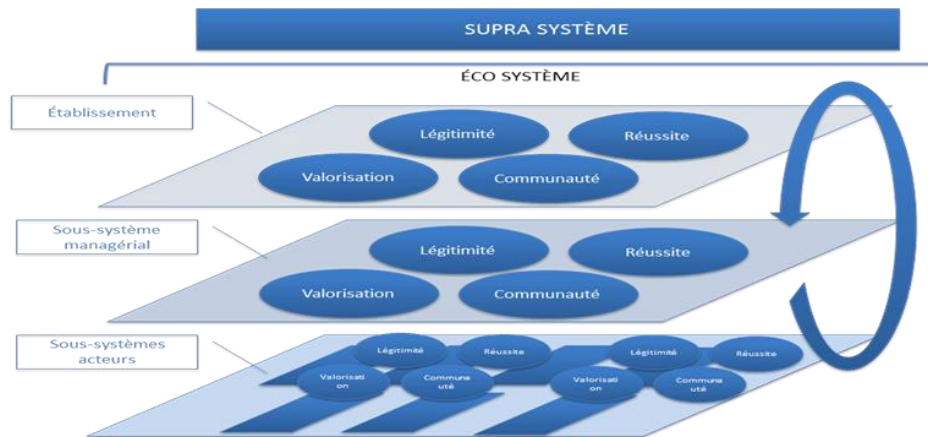


Figure 2. Représentation des composants des systèmes.

Si nous parvenons à lire ces *patterns* dans une situation, il nous faut en dégager les caractéristiques, pour pouvoir les décrire, les connaître et les définir à travers leurs spécificités par niveau. En comparant tous les *patterns* de systèmes qui sont du même type, nous concevons une matrice afin de voir, dans les « faits » de terrain, ceux qui caractérisent un *pattern* dans un niveau donné. Pour chaque situation nous disposons d'informations précises et spécifiques sur : les éléments des situations, les rôles des acteurs, les visions des acteurs etc. Ces « méta-catégories » sont affinables en autant de définitions qui ont pu nous être données par les acteurs.

Pour chaque définition de rôle, de situation, de « forme » de communication, etc., seules les colonnes correspondantes aux *patterns* présents dans le système sont complétées. Par exemple, prenons les rôles des chefs d'établissement tels qu'ils les définissent : dans un établissement composé de *patterns* de valorisation et de légitimité, le principal envisage son rôle comme une mission d'évaluation et de veille permanente aux résultats. Cette même définition est donnée par le principal d'un autre établissement composé d'un *pattern* exclusif de valorisation. Dans la mesure où seuls les principaux d'un établissement composé d'un *pattern* valorisation donnent une telle définition, nous prenons pour acceptation que ce « rôle » est typique de ce *pattern*.

Nous obtenons ainsi des « répertoires » de rôles, de formes de communications, de définitions de situations, d'actions typiques etc. par *patterns* et par niveau, désormais nos *patterns* sont caractérisés par des éléments spécifiques des situations. Toutefois cette lecture qui témoigne d'une

certaine complexification, ne permet pas toujours pas de rendre compte des propriétés dynamiques des systèmes de communication.

La dynamique des systèmes

Nous disposons de connaissances sur la structure et sur les composantes, nous avons dit que les *patterns* d'un même niveau peuvent être uniques ou hybrides : nous nous sommes alors intéressés aux « liants », en nous inspirant des travaux cybernétiques de Wiener. Nous avons travaillé sur deux niveaux de lecture :

- Une lecture horizontale en nous intéressant aux principes d'articulation inter-*patterns* dans un même niveau (voir la Figure 3).
- Une lecture verticale en nous intéressant aux modalités d'articulation « inter-niveaux » (voir la Figure 4).

Si, nous ne rentrons pas ici dans le détail de ces principes dynamiques entre chaque forme de *pattern* cumulés et entre chaque couche du système, nous insistons sur l'idée de complexification progressive du modèle que nous formalisons : d'une vision plaquée structurelle de niveaux et de *patterns*, nous l'enrichissons de principes articulatoires dynamiques inter-*pattern* et inter-niveau, qui nous permettent une universalisation par complexification progressive des « singularités » systémiques possibles pour d'autres situations.

Nous avons à partir de ces alphabets la possibilité de recomposer et de décrypter un très grand nombre de nouvelles situations.

Des choix de description et de rédaction du modèle

Les principes des systèmes mis au jour, nous nous attachons à savoir comment notre modèle peut prétendre être partagé afin d'appréhender d'autres situations pour un tiers. Ce sont les modalités de description qui sont ici interrogées : nous rejoignons l'idée du « modelage d'un monde commun » (Varela, 1989, p. 115) par le partage de notre modèle personnel tout en ayant le souci de vérification, de cohérence et d'enracinement dans les données de terrain. Ce travail de conception nous conduit à « construire notre description à partir d'un alphabet restreint de quelques termes correspondant aux sous-ensembles élémentaires à partir desquels le système complexe est construit » (Simon, 1969, p. 110).

Afin de décrire notre modèle, nous choisissons de travailler par niveau, en les étudiant d'une vue « boîte noire » (Wiener, 1948) peu à peu blanchie pour accéder à la « boîte noire » suivante, ce qui revient à adopter une vision en « boîte grise » (Benoit, 2008).

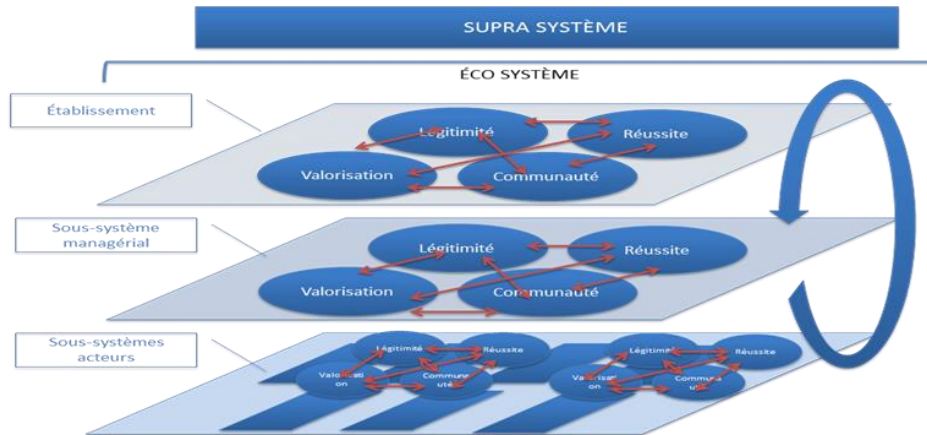


Figure 3. Représentation des liens inter-patterns des systèmes.

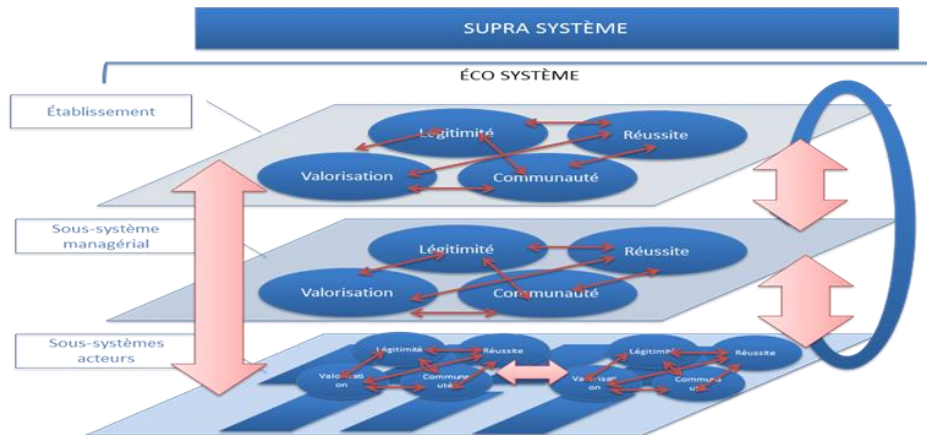


Figure 4. Représentation des liens inter-niveaux des systèmes.

Ce modèle ainsi restitué nous permet malgré son caractère nécessairement « universalisant » de préserver l'aspect complexe des systèmes de communications. L'étude approfondie des principes structurels, fonctionnels et sémiotiques des systèmes permet de proposer un modèle offrant l'opportunité de recomposer, de recontextualiser des phénomènes de nouvelles situations à partir d'une ou de plusieurs de leurs parties sans négliger leurs spécificités.

Conclusion

Nous avons, dans ces lignes, tenté de décrire et de synthétiser un processus complexe oscillant entre singularité et universalité : singularité des acteurs, de leurs points de vue, des situations, de la vision du chercheur, de ses méthodes et de ses choix, de son observation, de sa compréhension et donc, de la connaissance proposée. Ces aspects singuliers nous ont amenés à tendre vers l'universalisation qui apparaît liée, dans notre cas, à un art de comprendre ce que nos acteurs, nos situations, nos phénomènes ont « d'universel » et de s'attacher alors à les décrire pour les partager. Cela revient à proposer une universalisation « de notre connaissance » pour rendre compréhensible, accessible voire actionnable ces découvertes pour d'autres situations, d'autres acteurs, d'autres chercheurs en prenant garde à ne pas scléroser la complexité des phénomènes, mais en s'attachant au contraire à y laisser transparaître les traits singuliers qui font la complexité des particularités des situations comme de la connaissance proposée.

Toutefois, comme nous l'avons souligné à de nombreuses reprises dans cette contribution, une telle acceptation de nos modèles de pensée est inquiétante et met en question le chercheur, son honnêteté. Alors, si comme l'ont montré Valery, Simon, Hanson, Le Moigne, les modèles « *personnels de découverte* » sont reconnus comme des outils de recherche, il convient toutefois d'interroger leur légitimité et leur validité scientifique notamment en ce qui concerne les détails que le chercheur doit « donner » à propos de ce phénomène « intérieur » dont il n'a certainement, lui-même qu'une connaissance et une conscience très partielle.

Notes

¹ Si les normes de l'éducation sont communes à tous les établissements, l'autonomie locale et le devoir d'adaptation font de chaque terrain un « cas » particulier qui se doit d'être appréhendé comme tel, il en est de même pour chaque acteur.

² Reprenons l'exemple du portrait contradictoire du principal : les observations montrent 2 groupes conflictuels d'enseignants qui s'autoproclament « classiques » et « innovants » : ils s'opposent sur les méthodes et leurs relations aux élèves. Des professeurs de chacun de ces groupes sont tenus de travailler ensemble sur des projets pédagogiques. Le professeur qui en dresse un portrait positif appartient au groupe des classiques, le second à celui des innovants. Dans les faits le premier accepte des méthodes strictes (le savoir prime), il veut des résultats chiffrables et valorisants pour l'établissement; le second souhaite aussi des résultats, mais il s'engage en tout premier lieu pour le bien-être et les besoins des élèves et met à profit des méthodes plus actives.

Le premier dénonce le second comme incompetent, il en est de même en retour. Le principal, très attaché aux résultats « mesurables », tente de brider les méthodes « non classiques » jugées comme un risque pour les résultats, il effectue en ce sens un chantage de « conformisation » sur le second. Ces deux acteurs ont des relations totalement différentes avec leur chef, dépeignent une situation totalement différente, mais ils participent ensemble à construire la situation et à la maintenir.

³ Les données portent sur les observations dans 10 établissements et incluent un corpus de près de 100 entretiens.

⁴ Le risque est de simplifier des phénomènes hautement complexes. À ce stade de la recherche nous sommes confrontés à deux possibilités :

- proposer des typologies de systèmes de communication en établissement
- développer chaque « détail » de ces systèmes apparemment « simples » à identifier en tenant compte de leur fragilité et leur imprévisibilité mais également considérer leurs faits les plus singuliers pour pouvoir identifier et comprendre un maximum d'autres situations.

⁵ L'exemple des communications des instances supérieures est assez parlant : tous les établissements sont soumis à des procédures évaluatives très « normalisées » et identiques. Confrontés à ces communications « indirectes et générales, certains établissements se sentent autonomes, aidés, alors que d'autres diront subir un lourd contrôle et une importante pression. Avec une forme et un contenu identique, le sens construit localement va avoir une influence très importante sur les réactions des acteurs de l'établissement à ces procédures : « tirer » profit de l'autonomie ou au contraire à se protéger de la pression. La réalité construite localement influence tout le processus et transparait dans les actes communicants.

⁶ Prenons l'exemple d'un principal : son statut implique la gestion de l'établissement, localement il endosse un rôle qu'il définit de « conseil et d'écoute » aux élèves qui se traduit par des comportements protecteurs et paternalistes, tous les acteurs de l'établissement lui reconnaissent ce rôle et l'acceptent (ce rôle est effectif dans cette situation, nous ne le retrouvons dans aucun autre collègue), enfin, il définit un rôle « personnel » de médiateur avec les familles qu'il ne parvient pas à tenir, les acteurs de l'établissement et les familles elles-mêmes ne le lui permettent pas et refusent de jouer ce jeu. Le sens du rôle d'un acteur se définit par la communication, dans et par la situation et dépend intégralement du système total.

Références

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série, 5*, 26-37.
- Benoit, D. (2008). Systémique Palo-Altienne. Systémique qualitative des relations : éléments d'une approche comparative. *Actes du colloque La systémique qualitative des communications*. Nice.

- Benoit, D. (2009). L'approche "communicationnelle" : du quantitatif au qualitatif? *Actes du 2^e colloque international francophone sur les méthodes qualitatives 25 et 26 juin 2009 à Lille*. Repéré à <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/>
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. Dans J. A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Éds), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). Londres : Sage.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Dutermé, C. (2002). *La communication interne en entreprise. L'approche de Palo Alto et l'analyse des organisations*. Bruxelles : De Boeck.
- Emboussy, N. (2001). Modèles de la découverte, enquête sur les fondements conceptuels de la science. Paris : Dianoïa.
- Groulx, L. H. (1997). Querelles autour des méthodes. *Socio-anthropologie*, 2. Repéré à <http://socio-anthropologie.revues.org/index30.html>
- Guillemette, F. (2006). L'approche par la grounded theory : pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hanson, N. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Holloway, I., & Wheeler S. (2002). *Qualitative research in nursing* (2^e éd.). Oxford : Blackwell.
- Khöler, W. (1917). *Intelligenzprüfungen an Anthropoiden [L'intelligence des singes supérieurs]*. Paris : F. Alcan.
- Lefèvre, F. (1926). *Entretiens avec Paul Valéry*. Paris : Flammarion.
- Mucchielli, A. (2008). *Manuel pour le diagnostic systémique des relations humaines*. Paris : JePublie.
- Mucchielli, A., & Bourion, C. (2006). *Psychosociologie et systématique des relations dans les organisations*. Paris : ESKA.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Silverman, D. (1973). *The theory of organisation a sociological framework*, New York : Heinemann Educational Books.

- Simon, H. A. (1969). *The science of the artificial*. Cambridge : MIT Press.
- Simon, H. A. (1976). From substantive to procedural rationality. Dans S J. Latsis (Éd.), *Method and appraisal in economics* (pp. 129-148). Cambridge : Cambridge University Press.
- Simon, H. A. (1977). *Scientific discovery and the psychology of problem solving. Models of discovery and other topics in the method of science*. Dordrecht : Reidel.
- Taylor, J. R. (1988). *Une organisation n'est qu'un tissu de communications. Essais théoriques*. Montréal : Université de Montréal.
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*. Paris : Hermann & cie.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Winkin, Y. (1997). Vers une anthropologie de la communication? *Sciences humaines, Hors-série, 16*, 20-23.

Sidonie Gallot est allocataire de recherche SIC à l'Université Paul Valéry, Montpellier 3 au sein de l'équipe du LERASS-CERIC. Ses axes de recherche concernent la communication interne, la modélisation des systèmes de communication et la conduite du changement organisationnel.