

8^{ème} Congrès de l'Union Européenne de Systémique
Approche systémique de la Diversité. Du savoir à la pratique - De la pratique au savoir
Bruxelles. Les 20, 21 et 22 octobre 2011

NOM : APARICIO
PRÉNOM : MIRIAM

ÉTUDES POST-LICENCE (en 2^{ème} et 3^{ème} cycles).

- 1) *Docteur en Sciences de l'Éducation.* Faculté de Sciences Humaines et Sciences de l'Éducation. UCA. Mention: *Summa cum Laude* (10) avec recommandation de publication.
- 2) *Master en Éducation, Relations Humaines et Communication Sociale.* Faculté de Sciences Humaines et Sciences de l'Éducation. UCA. Mention: "Summa cum Laude" (10).
- 3) **Docteur. Sorbonne.** Université René Descartes. Thèse soutenue le 8 avril 2005 : Très honorable avec félicitations du jury par l'unanimité.
- 4) **Habilitation à diriger des recherches.** Université de Lille3. Champ: Psychologie. 2007.
- 5) **Habilitation à diriger des recherches. Université de ParisX Nanterre. Champ: Education.** Soutenue le 27 décembre 2007. .Qualification. Section 70. Sciences de l'éducation.

INSTITUTION : Chercheur CONICET (CNRS en France). Conseil National pour la Recherche Scientifique. Présidente de la Commission d'éducation et psychologie 2011.
Professeur des Universités. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

LABORATOIRE : Laboratoire des recherches en éducation (LABOEDUC), Doctorat en éducation, UNCuyo/
CONICET (Conseil national pour la recherche scientifique)

Adresse complète : Paso de los Andes 983 Ciudad, Mendoza (5500). Argentina
Adresse Internet: maparici@satlink.com.ar, miriamapar@yahoo.com

Systemique, compréhension et transdisciplinarité.

RÉSUMÉ

Les modèles systémiques engendrés – qui réunissent le plan quantitatif et compréhensif– montrent des facteurs qui impactent sur la réussite au niveau macro social et, à la fois, l'impact que les contextes macro ou micro-organisationnels ont sur les universitaires (6 filières, 18 cohortes, N= 253).

Mots clés : complexité – interactions – récursivité – transdiscipline

Systemic, Comprehension and Transdisciplinarity.

ABSTRACT

The systemic models generated (which include both explanation and comprehension), show which factors have an impact on the achievement at a macro-social level and, at the same time, the impact which such macro or micro-organizational contexts have on the University students (6 programs, 18 cohorts).

Key words: complexity – interactions – recursiveness – transdiscipline

Systémique, compréhension et transdisciplinarité

1. Le cadre général et les fondements épistémiques

Mes recherches – inscrites notamment dans le domaine de l'Éducation, la Psychologie sociale, du travail et des organisations et la Psychologie *sociale* de l'éducation – ont eu pour axe l'analyse des *trajectoires universitaires et professionnelles* et, plus précisément, des facteurs liés à la Réussite professionnelle et de leur interaction soutenue. Récursivité, inter-réto-actions.

Particulièrement, mon intérêt a visé, d'une part l'analyse de l'impact (plan explicatif) et la compréhension (plan qualitatif) des facteurs *psychosociaux* et *socioculturels* sur le succès des universitaires dans un moment historique marqué pour l'échec remarquable : selon les chiffres apportés par le Secrétariat d'Évaluation de la Qualité du système universitaire, 70% de sujets quittaient le système et seulement 20% finissait les études. D'autre part, on a abordé avec des équipes des jeunes chercheurs, la problématique des enseignants universitaires qui travaillent au niveau secondaire et universitaire.

Cette Évaluation de la Qualité du système éducatif est initié en Argentine en 1995, moment où l'amélioration de la Qualité à l'Université/Instituts tertiaires de formation des enseignants dans leur articulation avec le contexte commence à constituer une priorité. Les politiques universitaires mettent l'accent sur la nécessité d'aboutir à des analyses systémiques. Cependant, l'Évaluation reste réduite aux chiffres, aux *inputs* et *ouputs* mais les *processus humains* – qui sont à la base de ces chiffres – demeurent inconnus dans notre système national et, plus globalement, dans le cadre international, comme cela est fréquemment signalé dans la littérature.

Mettre en place une analyse systémique des facteurs qui impactent sur les trajectoires et problématiques associées, sur la réussite au niveau macro ou micro-organisationnel et, à la fois, de l'impact des contextes macro ou micro-organisationnels sur les sujets (diplômés, sujets qui rallongent des études, enseignants) impliquait donc un défi. Mes recherches vont s'orienter dans cette direction, c'est-à-dire, à la recherche d'une approche plus holistique et intégrative pour analyser l'imbrication des facteurs qui tissent le succès au niveau *psycho-individuel* et *méso-institutionnel/organisationnel* influant, à la fois, sur la qualité global du système (*niveau macro*).

Cette nouvelle approche systémique – qui se cristallisera dans la production scientifique de 2005 et 2006 – réunit explication et compréhension, méthodologie quantitative et qualitative, stratégie d'analyse macro-méso-micro-macro, *processus* et résultats, transdiscipline ; réunit aussi des facteurs de base, socioculturels, psychosociaux, pédagogique-institutionnels et structurels *interagissant et en se transformant mutuellement* à l'intérieur d'un *auto-éco-système*.

Trois plans traversent donc ces recherches concernant les trajectoires : le plan macro, le plan méso-institutionnel/organisationnel et en plus, le plan micro concernant des individus avec leur psychologie « contextualisée ». Trois plans qui, dans l'entrecroisement vont apparaître dans un *boucle ou spiral* car les comportements du système et des sous-systèmes – mis en marche – engendrent des effets pas toujours prévisibles, *positifs ou négatifs* (effets pervers). *Transformation, production et co-production* – composantes centrales de la complexité – seront des éléments toujours présents.

L'imbrication dévoilera la présence du macro dans le micro et du micro dans le macro; la trace de la culture institutionnelle sur les sujets et, à la fois, la présence de la culture de la part des sujets. La *culture* émergera donc comme *productrice et produite*.

Par rapport aux raisons théorico-méthodologiques, la perspective intégrative n'est pas très répandue dans le domaine du Travail et de l'Éducation. Elle ne l'est pas non plus

dans le cadre de l'Évaluation de la Qualité des institutions éducatives. Les modèles employés, bien qu'appelés *systémiques*, suivant une stratégie pas innocente, évaluent seulement des résultats (plan macro) à partir de *chiffres*. Enfin, la démarche dominante laisse de côté la *compréhension* pour privilégier la prédiction, les certitudes, l'explication ou encore la *description* (en pourcentages ou qualitative). Cependant, ces stratégies-ci ne rendent pas évidente la co-production et l'interjeu du *macro cosmos* et *micro cosmos* ; *jeu récursif* comme celui qui existe entre l'homme, la culture et la société.

Notre perspective théorico-méthodologique s'est éloignée de cette conception : la *compréhension* des résultats macro et micro-organisationnels (système éducatif et de l'emploi) dans ce jeu auto-soutenu d'inter-rétro-actions a été fait en abordant les *processus micro psychologiques et méso-institutionnels*.

2. La méthodologie et les stratégies

La stratégie utilisée a été macro-micro-méso-macro. En ce qui concerne nos modèles, de circuit ouvert (boucle rotatif dans les mots de Morin), ils offrent un double sens ou « aller-retour » entre le sujet et son contexte institutionnel avec des effets tant positifs comme négatifs sur les sujets et sur les institutions.

On intègre méthodologie quantitative et qualitative ; l'explication et la compréhension ; la voie rétrospective avec la voie prospective : l'histoire des sujets et des organisations avec leurs cultures particulières en tissant les trajectoires individuelles. Ces trajectoires et problématiques associées – dans un mouvement récursif – reviendront sur le système méso et sur individu lui-même. Voire, un individu plus comblé ou plus frustré à cause du manque de reconnaissance d'une organisation ; possédant une identité plus forte ou plus faible au sein d'un milieu qui ne lui serait pas toujours favorable. Un individu possédant de niveaux plus hauts ou plus bas de *coping* et de résilience, ce qui permettra de faire face aux obstacles ; ayant des représentations plus ou moins positives sur l'importance actuelle de l'éducation en tant que canal du progrès ou possédant des attentes plus ou moins favorables par rapport à l'avenir, aux possibilités réelles d'épanouissent sous les actuelles situations contextuelles.

On intègre aussi la voie théorique (Education, Psychologie de l'éducation, sociale, du travail et des organisations) et la voie des pratiques (Psychosociologie) visant la formation qui ne s'épuise pas sur le plan de la discipline et au transfert. Autrement dit, le savoir « savant », le savoir « faire », le savoir « être » pour agir en situation sociale et professionnelle avec efficacité réelle se sont réunis dans notre approche intégrative. Au milieu de la problématique des trajectoires des universitaires et des enseignants émergent donc la formation des compétences « sociales » et « collectives », un aspect essentiel aujourd'hui ; un aspect qui dans nos recherches a montré occuper une place centrale à l'heure de la compréhension du niveau du succès ou de l'échec (objectif et subjectif) connu par les sujets.

Quant aux *modèles*, ils intègrent les quatre facteurs interagissant : de base, psychosociaux, pédagogico-institutionnels et structurels.

On présente à continuation certains résultats sur les facteurs qui agissent sur les trajectoires universitaires effectives essayant de mettre au découvert en quoi peut-nous aider l'approche systémique de la complexité par rapport aux grandes questions de la formation/éducation et des sciences qui vont avec.

3. Les résultats

Cette recherche a été effectuée suivant, notamment, des méthodologies qualitatives.

Nous observerons ici le jeu entre les *individus*, porteurs des cultures internalisées et le *système universitaire* avec sa propre culture (normes, règles, ... différentes selon filière, faculté et champ disciplinaire, comme nous l'observerons ci-dessous) dans un boucle de retro-alimentation. Niveau « micro-méso institutionnel-micro » ou à l'inverse, le tout confluent sur le « macro système universitaire argentin » (objet aussi d'Évaluation de la qualité « en chiffres »).

Les résultats obtenus contribuent à comprendre en profondeur la réalité de notre université (UNCuyo) ainsi que les facteurs qui se trouvent à la base des trajectoires universitaires des sujets qui ont connu l'échec : ils concernent l'individu ainsi qu'aux institutions spécifiques (filière choisie, champ disciplinaire, faculté,...) où ils sont insérés.

J'esquisserai d'abord les résultats obtenus à travers l'analyse quantitative ; d'après je m'arrêterai sur ceux obtenus dans l'analyse qualitative effectuée.

Analyse quantitative : Je regrouperai les variables psychosociales et celles concernant au monde du travail qui opèrent comme « *productrices* » par rapport au produit ici étudié, le rallongement des études ; à la fois, ce rallongement sera « *producteur* » influant sur les individus (niveau micro) et sur l'institution universitaire (niveau méso)¹.

Parmi les *variables psychosociales*, le rallongement émerge dans nos résultats d'une part lié à un faible développement des attentes, à des styles explicatifs des conduites (style plutôt pessimiste), à des stratégies *de coping* (Lazarus & Folkman, 1984 ; Lazarus, 2000), à une faible résilience (Henderson, 2003) et à une faible allégeance (c'est-à-dire, à une forte opposition à l'ordre établi dans la faculté ou filière respective) (Beauvais, 1986) ; Beauvais, 1991, Gangloff & Sourisse, 1995 ; Gangloff, 1998). D'autre part, il est favorisé par le faible développement de certains types d'apprentissage et par un *quasi* absence d'habitudes et de techniques d'étude ainsi comme l'absence de la planification.

Il faut dire que dans ce jeu interactif participent également les variables de base, socioculturelles, pédagogique-institutionnelles et structurelles considérées. Dans cette occasion, je ne m'arrêterai que sur l'interaction auto-sostenue entre *Échec universitaire, Positionnement, Promotion et Satisfaction professionnel*. Pourquoi ? Nous observerons une nouvelle fois le jeu entre Université/ Monde du travail et Processus sociocognitifs mis en oeuvre par les individus face à une situation conflictuelle dans le marché du travail et a une dévaluation croissante des diplômes.

Bref, les sujets qui se déclaraient très satisfaits dans son travail auraient plus de chances de rallonger leurs études que ceux qui valorisaient davantage le diplôme pour les opportunités que celui-ci leur ouvrirait. Face à la crise structurelle et à l'instabilité dans le monde du

¹C'est encore une vision linéaire, insuffisant pour analyser les « allers retours » entre l'individu et son contexte.

travail, les étudiants qui travaillent et qui sont satisfaits avec son travail, ont pris donc la décision de rallonger leurs études étant donné la « gratification seulement différée » qu'on peut attendre aujourd'hui d'un diplôme.

La liberté limitée émerge au milieu de notre modèle : elle nous permet de comprendre comment un choix individuel peut agir sur le rallongement des études (plan personnel micro) mais aussi le choix va agir sur les chiffres de rallongement qui nuisent la « qualité » du système universitaire (niveau méso-institutionnel) et, finalement, ce choix impactera sur le système universitaire national (macro) au niveau des taux nationaux de rallongement des études.

Récursivité. Le jeu une nouvelle fois : plus élevée est la réussite objective et subjective, moindre est la réussite universitaire. Paradigme toquevillien actualisé... Les préférences doivent être expliquées tenant compte de la situation globale du contexte. Récurrences théoriques.

Sujet et structure, les deux en interaction. Inter-rétro-actions.

En synthèse, les résultats sont conformes aux énoncés de diverses théories et mettent en évidence *le poids des facteurs psychosociaux sur le rendement*. Ils montrent aussi le rôle important que jouent les *institutions* (famille, école, autres institutions éducatives...).

À la lumière de ces résultats, nous pouvons dire que les trajectoires des universitaires ne peuvent se comprendre ni à partir du sujet pris de manière isolée – comme on a voulu le faire dans certaines théories – ni à partir du poids du contexte, pris lui aussi de manière isolée. Il y a une *imbrication* de variables ou facteurs de diverses natures, les aspects *psychosociaux* s'étant révélés avoir *un poids singulier*.

Analyse qualitative : On interroge ici par les raisons profondes, les intérêts qui se cachent derrière la trajectoire universitaire des étudiants, derrière le rallongement des études. On travaille donc sur le plan des *processus* – psychosociaux, cognitifs et pédagogico-institutionnels – et au moyen de méthodologies qualitatives² (Aparicio, 2008 a et b).

Voici les questions qui nous ont orientée : quels processus pédagogico-institutionnels permettant de comprendre le niveau de réussite des étudiants ? – c'est-à-dire, les problèmes avec les professeurs, avec les autres étudiants, avec les règles en vigueur dans chaque filière, avec les systèmes d'entrée, de promotion, d'évaluation ? Quel rôle jouent les systèmes de croyances privilégiés, le positionnement idéologique, le respect et la *communication/interaction* entre les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage, – autrement dit, entre enseignants et étudiants –, la constance dans les études, la tolérance, la souplesse ou la rigidité ? Existe-t-il une « *typologie* » de *problématiques* par faculté voire par filière ? En d'autres termes, existe-t-il des profils de problématiques privilégiées ou à résoudre immédiatement au sein de chaque institution, lui assurant une certaine homogénéité ? Existe-t-il des « traits » qui, au contraire, distinguent nettement les unes des autres et demandent une attention plus urgente ?

Les noyaux avec lesquels nous avons travaillé ont été répartis dans deux grandes catégories qui, somme toute, *ne sont pas totalement exclusives* : *psychosociaux* et *pédagogico-institutionnels*.³ Nous cherchons ainsi à connaître en profondeur et à distinguer au mieux les

² Les matériaux analysés ont été la production discursive écrite à partir des entretiens, les concepts verbaux et les associations entre concepts verbaux. Le critère de clôture a été la saturation ; tous les étudiants ont toutefois été entendus. Par ailleurs, il ne s'est pas agi d'un processus passif : nous avons posé de nouvelles questions en cours de route, et cherché de nouvelles réponses.

³ Ainsi, pour donner un exemple, en analysant le « Problème avec les professeurs » – qui, étant une question institutionnelle, correspondrait à ce Noyau institutionnel –, la plupart des réponses apparaissent liées à des problèmes de *nature relationnelle, de communication, d'interaction et ses règles*, etc., ce qui constitue, au fond, des problématiques psychosociales et culturelles. Le *noyau psychosocial* inclue des buts, aspirations, préoccupations, frustrations,

problématiques les plus urgentes dans *chaque faculté/filière*. Ces problématiques s'avèrent importantes tant sur le plan des trajectoires que pour les autorités universitaires (prise des décisions tenant compte des urgences pour chaque filière visant à la transformation).

Récurtivité : recherche /intervention.

Individus porteurs de traits personnels/socioculturels et psychosociaux et cultures institutionnelles voire disciplinaires entrecroisés dans un jeu où le tout est présent dans chaque sujet porteur de la culture institutionnelle et, à la fois, chaque sujet contribue à la consolidation ou transformation de la dite culture institutionnelle. Récurtivité, hologrammatique.

Pour ce faire, nous retiendrons certains résultats provenant du travail à l'intérieur de chaque noyau et *selon les filières*.

* La trace à feu des cultures institutionnelles sur les trajectoires des étudiants : les réponses constituaient des *quasis* « caricatures ». Cette image issue de l'analyse qualitative et corroborée par l'analyse quantitative montre bien que le rendement académique varie selon les facultés... Cette situation traduit une *homogénéité à l'intérieur des institutions*, étonnante et, parfois, préoccupante, par rapport à certains facteurs (cf. Aparicio, 2005, tome 2 ; 2008 a et b).

La culture donc établit des règles/normes qui organisent la société et gouvernent les comportements individuels. Ainsi, dans les termes de Morin, la culture n'est pas ni super ni infrastructure, ces termes étant impropres pour une « ...*organisation réursive où ce qui est produit et généré devient producteur et générateur de ce qui le produit ou le génère. Culture et société sont en relation génératrice, mutuelle, et dans cette relation n'oublions pas les interactions entre individus que sont eux-mêmes porteurs/transmetteurs de culture ; ces interactions entre individus régénèrent la société, laquelle régénère la culture* » (Morin, 1991 : 17). Et continue : « *Les aptitudes organisatrices d'un cerveau humain ont besoin de conditions socio-culturelles pour s'actualiser* » (...). « *La culture est dans les esprits, vit dans les esprits, lesquels sont dans la culture, vivent dans la culture. Mon esprit connaît à travers ma culture mais, dans un sens, ma culture connaît à travers mon esprit. Ainsi, donc, les instances productrices de la connaissance se co-produisent les uns avec les autres. Il y a unité réursive complexe entre producteurs et produits de la connaissance et, en même temps il y a une relation hologrammatique entre chacune des instances productrices et produites, chacun contenant les autres et, dans ce sens, chacune contenant le tout en tant que tout* » (1991 : 19).

* Globalement, on a pu dévoiler des problèmes avec :

- les professeurs et les étudiants (relationnelles, communicationnels, d'appui, d'adaptation à la vie universitaire, d'interaction,...) ; une faible formation en matière de compétences pour agir en situation sociale (Morin, 1999a ; Morin, 1999b).
- Problèmes avec les règles en vigueur, les exigences de la filière, le système de promotion et évaluation, le plan d'études, ...

s'inscrivant dans les théories motivationnelles associées à la réussite, l'auto-efficacité, *n-Ach*, théories de l'autocontrôle et l'action, entre autres.

Le *noyau pédagogique-institutionnel* dévoile les problèmes liés au système de chaque faculté et/ou filière: plans d'études, programmes, professeurs... A l'intérieur de chacun des onze noyaux nous avons établi des catégories après la lecture des déclarations des étudiants, et non pas *à priori*. Ils se sont exprimés au sujet des buts concernant leur formation et l'emploi, des préoccupations en matière de formation et d'emploi, des problèmes avec leurs collègues, du personnel enseignant, etc.

De même, on est arrivée à observer :

- Les représentations sur la valeur du diplôme, sur la valeur du travail, ...
- La valorisation des savoirs et des compétences formés par l'Université *versus* celles demandés par le marché,...
- Les attentes, les besoins d'accomplissement, les principales frustrations, les valeurs privilégiées dans la vie et par rapport à la réalisation des études,
- L'optimisme, fatalisme, conformisme,...
- Le manque des stratégies pour faire face aux obstacles, la faible formation des compétences pour la vie sociale et professionnelle, la faible présence d'habitudes et des techniques d'étude,...

Tous ces aspects psychosociaux – liés aux compétences « sociales » – ont exercé une influence sur le rallongement des études, c'est-à-dire, sur la trajectoire universitaire, qui *concerne l'individu* mais aussi à *l'institution*.

* Globalement, les problèmes concernant les « *interaction/communication/attitudes/motivation/implication* » sont ceux qui prédominent avec des différences selon filières⁴.

Il faut souligner que le manque des *compétences sociales* a été le facteur le plus marqué, notamment dans le cadre des filières liées aux sciences dures⁵; au contraire à l'intérieur des filières liées aux humaines et sociales (sHs). Ayant une histoire plus favorable du point de vue sociale, familiale, économique et académique antérieur, dans les filières « dures » les sujets ont rallongé leurs études par des problèmes qui relèvent du *relationnel*.

Ils ont rallongé leurs études à cause des les mauvais rapports avec les professeurs, le manque d'implication de ceux-ci, le faible engagement et la faible capacité pour travailler en équipe, pour coopérer, pour se communiquer, pour pouvoir résoudre des problèmes et encore à cause d'une faible capacité d'adaptation à la vie universitaire. Au total, l'échec relatif est associé à un problème dans les *interactions humaines à l'intérieur des institutions*...

*La clé de l'échec ne réside pas donc sur le plan pédagogique ni sur des problèmes d'infrastructure ; elle renvoie aux problèmes de relation humaine. Une nouvelle fois, ***l'interaction soutenue*** entre des professeurs/étudiants ou des étudiants/étudiants ressorti comme le cœur de la problématique.

Cette interaction qui a eu des fortes conséquences sur les trajectoires universitaires sur le plan *psychosocial* (frustration observée) aussi bien que sur le *plan de l'emploi*. Pourquoi ? D'une part, les chiffres nous montrent bien qu'un diplôme fait une différence sur le positionnement dans le monde du travail. D'autre part, les compétences

⁴ Cette situation, pour prendre un exemple, a été beaucoup plus marquée en Droit, puis en Sciences économiques et en Ingénierie. En revanche, les plaintes à ce sujet ont été moins importantes en Sciences de l'éducation, Médecine et en Communication sociale. Au contraire, en Ingénierie et en Sciences économiques le problème de l'« idéologie » a été presque nul. On retrouve ici les résultats obtenus sur le plan descriptif.

⁵ Morin dira « Une culture ouvre et ferme des potentialités bio anthropologiques de connaissance. Elle les ouvre et les actualise en fournissant aux individus son savoir accumulé, son langage, ses paradigmes, sa logique, ses schèmes, ses méthodes d'apprentissage, d'investigation, de vérification, etc. mais au même temps elle les ferme et les inhibe avec ses normes, règles, prohibitions, tabous, son ethnocentrisme, son auto sacralisation, son ignorance. Donc, c'est qui ouvre à la connaissance ferme à la connaissance » (1991: 18).

collectives pour savoir agir en situation sociale et professionnelle – peu développées – sont aujourd’hui prioritaires par le marché de travail⁶.

* La complexité placée comme le « noyau dur » de la Psychologie sociale : « *l’interaction entre le sujet et son contexte* ». Récursivité /récursivités ; inter-rétro-actions qui, précisément, l’axe de la Psychologie sociale ; définition celle-ci classique à laquelle l’auteur ajoute depuis longtemps « dans un mouvement auto-soutenu » et non pas d’une façon linéaire... (cf. Aparicio, HDR Psychologie et Éducation, 2007).

* Une nouvelle perspective de la Psychologie sociale donc inscrite dans le paradigme systémique de la complexité, une nouvelle définition à partir de la « dialogique » que l’auteur avait intitulé « modèle dialogique homme/monde » (2007 a, 2007 b).

On peut comprendre donc où se placent les racines de l’échec relatif de ces sujets et le besoin de laisser de côté le regard qui priorise les savoirs, plus classique, pour entrer dans la complémentarité des savoirs, composantes des compétences. Enfin, de passer du plan de la formation « dedans » une discipline à la formation et le travail multidisciplinaire voire transdisciplinaire.

4. Un bilan : la portée de l’approche de la complexité face aux études sur des trajectoires

Après avoir analysé la complexité en « action » et ses « principes centraux » faisant appel à mes recherches, j’essaierai de montrer les « noyaux durs » et la portée de cette **approche systémique de la complexité** face aux études sur les trajectoires (plan théorique et méthodologique) (Aparicio, 2009, OED). Et faisant le chemin et en récupérant certaines axes qui traversent toutes mes recherches, on touchera *les piliers épistémologiques* pour répondre à la question : *Quelle épistémologie pour analyser les trajectoires ?*

Arrêtons-nous un moment sur ces « noyaux durs ».

La trinité inséparable: inter-rétro-actions /auto-éco-organisation

* Cet aperçu panoramique montre un entrecroisement de variables et de catégories riche, complexe. Les trajectoires des étudiants ayant rallongé leurs études, ne s’expliquent donc pas uniquement par des facteurs personnels de base, socioculturels, psychosociaux, organisationnels ou structurels. Ils ont *tous agi ensemble de manière articulée. Sujet/culture/société en interaction.*

* Pour ce qui est des facteurs psychosociaux abordés et leur impact sur les trajectoires et problématiques associées, il faut retenir que l’analyse effectuée dévoile aussi des convergences et des divergences par rapport aux résultats internationaux (particulièrement francophones). Les divergences observées dessinent de nouvelles voies et invitent à revisiter des méthodes et/ou des théories. De plus, *le changement de direction* de certains résultats en relation avec d’autres recherches réalisées en Europe nous dévoila l’importance de *l’interjeu* entre le *sujet et son contexte* (ici, l’Université, les entreprises, l’État) et de l’analyse « contextualisée » ; l’importance d’une approche méthodologique qui permet de récupérer le sens des comportements humains dans le « va et vient » entre le sujet et son contexte.

La trinité psycho sphère/socio sphère/noosphère – un principe de la complexité qui était présent déjà dès mes débuts comme chercheuse (1978) – émerge donc « en action »⁷.

⁶ Cela a été exprimé au cours de cette recherche par les responsables des ressources humaines des entreprises où travaillaient nos diplômés et étudiants. Ce manque tiendra donc des conséquences dans le monde du travail.

Complexité et transdiscipline dans nos recherches

* Un cadre multi-référentiel pour l'analyse des trajectoires : la recherche des facteurs influant sur les trajectoires des universitaires et sur la situation qui concerne aux enseignants (universitaires ou de 2^e cycle) nous a amené aussi à chercher les points de contact entre disciplines et approches, imbriquées dans notre recherche (psychosociales, psychologiques, psychosociologiques, psychopédagogiques, socio-organisationnelles).

Et la dissociation, réforme, évolution,... a généré parfois des *réurrences théoriques* plus ou moins renouvelées⁸.

* La transdiscipline : ce cadre multi-référentiel nous a permis de prendre conscience à partir de nos propres études en terrain du complexus trans-mega-macro-méso-micro social (Morin, 1991: 78, Aparicio, 2007 a, 2007 b).

En fait, le parcours m'a conduit de la multidisciplinaire à l'interdisciplinaire voire la *transdiscipline*. Interdisciplinaire qui a exigé, d'une part, l'intégration disciplinaire pour mieux connaître et approfondir dans des trajectoires ; d'autre part le transfert fécond des méthodes d'une discipline à une autre, soient d'une ou d'une autre aire de la connaissance (notamment, sociologie empiriste/psychologie, sociologie compréhensive, sociologie ethnographique, phénoménologie, ethnométhodologie). Le travail interdisciplinaire a exigé donc la construction conceptuelle commune des *problèmes* abordés et d'un cadre des représentations communes parmi les disciplines.

Quant à la transdiscipline⁹, elle constitue la dernière étape de mon parcours scientifique. À ce moment-là les frontières n'existaient pas parmi les disciplines : une approche transdisciplinaire suppose, en effet, des cadres conceptuels qui transcendent la portée étroite des cosmovisions disciplinaires en englobant les diverses parties du matériel apporté par des disciplines spécialisées. J'ai cherché des « quotas » de savoir analogue sur nos différents objets d'étude (même s'ils apparaissent éloignés) en les articulant de manière qu'ils formaient un corpus de connaissances qui transcende quelque une des dites disciplines.

⁷ On lit en Morin « Il nous faut articuler la noosphère dans le monde anthropo-social selon un complexe trinitaire : psychosphère, sociosphère, noosphère. La psycho sphère est la sphère de l'esprit/cerveaux individuels. C'est la source des représentations, de l'imaginaire, du rêve, de la pensée. Les esprits/cerveaux donnent consistance et réalité à leurs représentations, leurs songes, leurs mythes, leurs croyances. Ils élaborent la substance spirituelle qui va donner les « êtres d'esprit ». Mais la concrétisation des mythes, des dieux, des idées, des doctrines 'est possible que dans et par la socio sphère : la culture, produite par les interactions entre esprits/cerveaux, contient le langage, le savoir, les règles logiques et paradigmatiques qui vont permettre aux mythes, dieux, idées, doctrines d'accéder véritablement à l'être » (Morin, 1991: 121-122).

⁸ On lit en Morin « ... dans chaque civilisation, à partir d'archétypes millénaires, des grandes traditions culturelles se développent, se tarissent ou se transforment, en déphasage/emphasage avec des rythmes et périodes d'un temps sociologique évolutif moins lent, et elles son soumises à des accélérations, ralentissements, modifications, destructions, provoquées d'une part par un temps proprement politique, d'autre part par les découvertes, innovations et créations proprement cognitives ». Ainsi donc, l'aventure de la connaissance est soumise aux combinaisons, variables et incertaines, de temporalités très différentes » (1991: 79).

⁹ Aussi, non-discipline, a -discipline, méta-discipline, supra-discipline, omni-discipline, trans-spécialisation.

La transdiscipline est propre, précisément, de l'approche systémique de la complexité : elle se nourrit de divers domaines en les articulant, en les fécondant avec les propres résultats, soit conceptuels ou méthodologiques. Elle est à la fois entre disciplines, à travers des diverses disciplines et « plus delà » de toute discipline ; traverse les barrières disciplinaires désobéissant l'étiquette disciplinaire. Elle implique donc la synergie des divers fragments de disciplines (dans mon cas : politique, économie, gestion de la prévision, mathématique, formation, éducation, sociologie, ...) se traduisant dans un métalangage. Autrement dit, les disciplines dans ce cadre sont devenues subordonnées à un thème, à un problème, à un schéma holistique en particulier et instrumentales par rapport au cadre global.

Pourquoi cette approche ? Elle nous semble nécessaire pour comprendre la réalité car qu'il n'y a pas de problèmes exclusivement « économiques », « sociaux », psychologiques mais seulement des « problèmes » qui ne respectent pas de limites disciplinaires. Dans notre construction chaque discipline a été importante mais jamais hégémonique essayant de recréer notre objet d'étude en le considérant depuis plusieurs et variés points de vue ; en tentant de nous focaliser sur les types de connexions qui n'avaient été analysées par avant¹⁰.

Dans notre recherche l'accent a été mis non pas sur les méthodes mais sur l'intégration de divers paradigmes, thèmes, problèmes. Cela a été possible grâce à cette perspective holistique de la complexité pour mieux expliquer et comprendre des réalités complexes : la Qualité de l'université, des institutions éducatives et du marché ou simplement du contexte social dans son articulation, les trajectoires des multiples acteurs « situés », la réussite universitaire et professionnelle abordées en tenant compte des théories complémentaires et des facteurs sociologiques, psychologiques, psychosociaux, structurels. Le croisement des problèmes fournit, de plus, des résultats dans plusieurs champs complémentaires, tels que la psychologie (divers champs), la sociologie, la gestion, la formation¹¹, étant bien souvent les frontières très poreuses (Aparicio 2007 a, Aparicio 2007 b, Carmona Rodríguez, 2004).

¹⁰La transdiscipline qui traverse notre approche, suppose :

- des présupposés, des cosmovisions, des langages des autres disciplines,
- un méta-langage, dans lequel on peut exprimer les termes de toutes les disciplines participantes,
- une qualité différente : les diverses disciplines laissent d'être évidentes en elles-mêmes ;
- une méta-théorie (intégration des thèmes à partir des sources différentes).
- l'émergence d'un savoir et des visions intégratives : elle constitue une amplitude synoptique de cosmovision ou d'application.
- Enfin elle puisse à la transformation et à la critique des modèles parcellaires : c'est un effort de critique de la structure du savoir, qui ne forme pas des compétences transversales, de l'éducation et de la culture existante qui divise, spécialise et dilue la réalité.

¹¹Dans les cas des recherches citées et visant l'analyse des trajectoires on a travaillé sur les attentes, représentations sociales, estime de soi, allégeance, style attributionnel, pouvoir, l'individu face au travail (insertion, promotion, chômage/sous-emploi structurel, ...) par rapport à la *psychologie sociale, du travail et des organisations*. En ce qui concerne la *psychologie et gestion de la ressource humaine*, qui s'occupe aussi pour des parcours individuels, on a incorporé aux différents modèles les valeurs, croyances, « raisons », facteurs motivationnels. Par rapport à la *gestion*, qui essaie de garantir les compétences et de construire la performance à l'intérieur des organisations (domaine universitaire et du travail), les résultats qui émergent des études sur les trajectoires sont utiles pour la gestion des emplois et la planification des effectifs (saturation des diplômés, le manque de manœuvre sectoriel, ...) ; pour le pilotage des carrières et de la mobilité interne, pour la gestion des carrières visant à la préservation de la ressource humaine (maintenir les capacités) et pour la gestion des compétences : « employabilité » et transfert. *La médecine du travail* (prévention) peut se bénéficier aussi: on a abordé, en effet, certains aspects associés aux trajectoires au milieu des changements actuels, de l'instabilité, qui ne vont pas de soi et affectent les parcours professionnels (*burnout, coping, bien-être, empowerment, ...*). Tout au fond, il s'agit de travailler sur les facteurs qui pourraient permettre aux individus de s'inscrire harmonieusement dans les mutations en cours et d'y construire du sens ; à la fois d'assurer la performance des organisations.

La liberté et autonomie relative au milieu de l'approche : un non aux déterminismes

Les résultats des recherches effectuées nous invitent à penser qu'aucun paradigme n'est un « dogme », que le déterminisme holiste est une lecture éloignée de la science et que la valeur d'un modèle déclenche, non pas une valeur de vérité mais de son ajustement à une réalité déterminée et contextualisée, qu'il n'existe pas *la* théorie générale mais des théories locales, « contextualisées » : les paradigmes qui peuvent être infirmés dans un contexte, restent non infirmés dans d'autres.

De ce point de vue, nos résultats pour les divers facteurs montrent bien que les relations identifiées pour les variables/dimensions-clés de nos modèles ne vont pas dans le même sens que ceux trouvés dans d'autres contextes étudiés. Voici une réponse qui traverse toute la présentation à votre question : Quels sont les poids relatifs des contextes en interaction avec les individus ?

Donc, il ne faut pas interpréter les modèles de manière irréaliste, en leur prêtant un pouvoir de prévision qu'ils n'ont pas. Toujours le réel déborde le rationnel, surtout lorsqu'il s'agit de phénomènes particulièrement complexes tels les phénomènes sociaux. Un paradigme peut donc être plus ou moins pertinent mais cette pertinence dépendra de façon décisive du *contexte* de la recherche et de la *structure du phénomène* que l'on cherche à étudier.

Mais, pourquoi la prévision n'est pas possible dans les phénomènes ou processus humains ? Une réponse : la *liberté et la capacité de l'homme pour la prise des décisions* traverse ces phénomènes, émergeant partout dans nos résultats. Elle fait les résultats non prédictibles chez les mêmes sujets, dans des contextes et temporalités différents : dans la boucle récursive prime donc la transformation et l'auto-transformation.

Donc la liberté/autonomie relative émerge placée au milieu du jeu sujet/société/culture dans nos résultats. Complexité donc. Je cite Morin : « *Avançons la thèse que les systèmes d'idées disposent d'une relative autonomie au sein des sociétés complexes comportant pluralismes/dialogiques culturelles, et que l'environnement de ces systèmes d'idées, constitué par la culture, société et les individus eux-mêmes (que chacun a leur manière les nourrit), peut être considéré comme leur éco-système. Ainsi, là où il y a à la fois auto-éco-organisation et principe récursif-hologrammatique, il n'y a pas de déterminisme mécanique, de machinerie triviale, de causalité linéaire, de réductionnisme brutal* » (1991 : 81).

Par rapport à la question Quelle épistémologie pour étudier les trajectoires ? Je pense avoir déjà donné une réponse (Aparicio, 1978, 2003, 2005, 2008, 2006 a, 2006 b, 2007 a, 2007 b, 2009 a, 2009 b, 2010, sous presse).

. Les considérations antérieures sont les marqueurs de cette épistémologie.

Une approche ***systémique de la complexité***,

Une approche systémique, qui postule un « modèle dialogique homme - monde » (cf. Aparicio, HDR, 2007),

Une épistémologie de base interactionniste qui postule un interactionnisme *sui generis*,

Une épistémologie qui récupère la personne, la « personnalité », comme moi-même le soutenait 30 ans avant (Aparicio, 1978) en tant que « modelée » par la culture mais gardant une certaine liberté ; la *personne* placée au milieu des structures, agissant d'une façon dynamique dans son contexte,

Une épistémologie qui est éloignée des déterminismes, qui reconnaît le rôle de la liberté, le rôle du hasard et la présence des contraintes structurelles qui conditionnent mais ne déterminent pas les trajectoires et aspects associées,

Une épistémologie intégrative mais non éclectique des théories et des méthodologies, qui vise consolider la transdisciplinarité. Récurrences théoriques et méthodologiques, donc,
Une épistémologie qui reconnaît dans la méthodologie un outil simplement qui doit s'ajuster à l'objet et à l'objectif de la recherche

Une épistémologie révélatrice d'une position philosophique de base : le choix pour la *personne* – beaucoup plus qu'un individu physique, doté de rationalité et de liberté limitée – et non pas pour les chiffres et les diagnostics vides de sens ; le choix est pour l'homme, porteur d'une culture et inséré dans un contexte qui impose des limites mais ne le détermine pas. Le choix est pour le *sens*, irréductible, unique.

Références bibliographiques

APARICIO, Miriam & PITHOD, Abelardo (1978), *Un estudio de personalidad, cultura y sociedad en adolescentes del Gran Mendoza*, p. 35-121. Cuadernos del CIC, N° 6 (Mendoza, Argentine).

APARICIO, Miriam. *Calidad y Universidad. Un estudio sobre graduados a la luz de un modelo multidimensional (1985-2002)*. (2003), 186 p., ZETA (Mendoza, Argentine).

APARICIO, Miriam (2006^a), *Trayectorias universitarias. Un análisis a la luz de metodologías cuantitativa*, Tomo I, 294 p., ZETA. (Mendoza, Argentine).

APARICIO, Miriam (2006b), *Trayectorias universitarias: Un análisis a la luz de metodologías cualitativas*. Tomo II, 438 p., ZETA, (Mendoza, Argentine).

APARICIO, Miriam (2007a.), *Les facteurs psychosociaux à la base de la réussite universitaire et professionnelle : aspects psychologiques et organisationnels*. Habilitation à diriger des recherches en Psychologie. Université Lille3. (Lille, France).

APARICIO, Miriam (2007b), *Mobilité et réussite universitaires et professionnelles. Du niveau macro au niveau micro*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Université Paris X, Nanterre (Nanterre, France).

APARICIO, Miriam (2008), *Les facteurs psychosociaux en relation avec la réussite universitaire et professionnelle*. Thèse de doctorat (2e doctorat) en Sciences de l'éducation. Université René Descartes. Paris V. Sorbonne, Francia, 2005. Publié Atelier à la carte, Presses de Lille (Lille, France).

APARICIO, Miriam (2009), *Causas de la Deserción en Universidades Nacionales*, UNSJ (San Juan, Argentine).

APARICIO, Miriam (2009^a), *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. EDIUNC (Mendoza, Argentine).

APARICIO, Miriam (2009b), *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cualitativa*. EDIUNC (Mendoza, Argentine).

APARICIO, Miriam (2009), *La evaluación de la calidad del sistema universitario y de empleo en su articulación ¿Hacia un paradigma sistémico transdisciplinario?* Revista de la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos) (Madrid)

BEAUVAIS, Jean-Léon & LE POULTIER, François (1986), *Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne*, p100-108, *Psychologie Française*, Vol. 31, N° 2.

BEAUVAIS, Jean-Léon et al, (1991), *Norme d'internalité et évaluation professionnelle*, p. 9-28, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, Vol. 4, N° 1-2.

- CARMONA RODRIGUEZ, María (mayo 2004). *Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela. Revista de Pedagogía, Vol. 25, Nº 73 (Caracas).
- GANGLOFF, Bernard. & SOURISSE, Marie (1995), *Influence de la durée du chômage et des stages chômeurs longue durée sur l'évolution du conformisme à la norme d'internalité*, p 5-19, Psychologie et Psychométrie, Vol.16, Nº 3.
- GANGLOFF, Bernard (1998), *Niveau hiérarchique, style de management, et infortunes de la norme d'internalité*, p. 1-17, Revue Québécoise de Psychologie, Vol. 19, Nº 2.
- HENDERSON, Neil et al (2003), *La Resiliencia en la escuela*. Paidós (Buenos Aires).
- MORIN, Edgar (1991), *La méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Seuil (Paris).
- LAZARUS, Rise (2000), *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer (Bilbao).
- LAZARUS, Rise & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer (New York).
- MORIN, Edgar (1999a), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, Reformar el pensamiento*, Nueva Visión (Buenos Aires).
- MORIN, Edgar. (1999b), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Nueva Visión (Buenos Aires).
- UNESCO (1998), *Transdisciplinarity: Stimulating synergies, integrating knowledge*, UNESCO, Division of philosophy and ethics. De <http://firewall.unesco.org/philosophy/transdisciplinarity>.