

ÉDUCATION

RECHERCHE-ACTION ET CHANGEMENT AUX DISPOSITIFS DE MÉDIATION DE CONFLITS – POUR UNE MODÉLISATION DE LEUR COMPLEXITÉ

Pour citer cet article

VIANA CAETANO A.-P. [2006], « Recherche-action et changement aux dispositifs de médiation de conflits – pour une modélisation de leur complexité » in http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=669

Résumé

Cet article souligne le rôle de la recherche-action dans le changement. Pour cela, sera présentée une étude de cas sur un dispositif éducatif dénommé assemblées de classe et développé sous une perspective de recherche-action. On abordera les changements mis en œuvre au long du processus, au niveau des assemblées de classe et au niveau de ses principaux intervenants (enseignante et élèves), dans les contextes où ceux-ci s'intègrent (école et communauté éducative). Ici, les données recueillies dans de différentes étapes sont intégrées pour problématiser le rôle de la recherche-action dans les changements énoncés auparavant. Une approche de la complexité traverse cette recherche, dont les contours seront soulignés. La recherche-action, le changement et les assemblées de classe comme dispositifs de médiation des conflits seront abordé selon cette perspective de la complexité et seront objet d'une sorte de modélisation.

Table des matières

- 1. LA RECHERCHE-ACTION – POUR UNE TYPOLOGIE DE MODÈLES**
 - 2. BRÈVE PRÉSENTATION DU CAS ET DE LA MÉTHODOLOGIE**
 - 3. LA RECHERCHE-ACTION – UN PROCESSUS DE TENSION ET EN DÉVELOPPEMENT**
 - 4. LA RECHERCHE-ACTION AU SERVICE DU CHANGEMENT – LA TRANSFORMATION, PAR LA RECHERCHE-ACTION, DES ÉLÈVES ET DE L'ENSEIGNANTE**
 - 5. VERS LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU MODÈLE DYNAMIQUE DE LA MÉDIATION AUX ASSEMBLÉES DE CLASSE**
 - 6. LA COMPLEXITÉ DES PROCESSUS DE RECHERCHE-ACTION ET DU CHANGEMENT**
- RÉFLEXION FINAL – LE LIEU CENTRALE DE LA COLLABORATION**

Cet article souligne le rôle de la recherche-action dans le changement. Pour cela, sera présentée une étude de cas sur un dispositif éducatif dénommé assemblées de classe et développé sous une perspective de recherche-action. On abordera les changements mis en œuvre au long du processus, au niveau des assemblées de classe et au niveau de ses principaux intervenants (enseignante et élèves), dans les contextes où ceux-ci s'intègrent (école et communauté éducative). Les changements vérifiés chez l'enseignante, qui auraient été transférés dans l'espace et dans le temps vers d'autres situations, seront aussi traités car ils auraient réussi à dépasser les changements vérifiés au long du processus de la recherche-action. Il s'agit donc d'une étude de cas réalisée à la suite d'autres études de cas portant aussi sur le changement constaté dans des situations de recherche-action (Caetano, 2004). Le processus de recherche-action fut accompagné d'une chercheuse et formatrice extérieure, le suivi se réalisant par le biais de processus de rappel (follow up) consécutifs, cinq mois après la fin du projet. C'est à partir des analyses de données produites et recueillies pendant le processus de recherche-action (journaux quotidiens, observations vidéo, questionnaires aux élèves) et présentées dans un rapport de recherche, réalisé par une équipe de recherche (constituée de l'enseignante de la classe et de deux collègues extérieurs à l'école), qu'une analyse de second niveau a été élaborée. Ici, les données recueillies dans de différentes étapes sont intégrées pour problématiser le rôle de la recherche-action dans les changements énoncés auparavant. Une approche de la complexité traverse cette recherche, dont les contours seront soulignés. La recherche-action, le changement et les assemblées de classe comme dispositifs de médiation des conflits seront abordé selon cette perspective de la complexité et seront objet d'une sorte de modélisation.

1. LA RECHERCHE-ACTION – POUR UNE TYPOLOGIE DE MODÈLES

Dans un large sens, la recherche-action peut se comprendre comme un dispositif d'aller-retour entre la recherche et l'action. C'est pourquoi les savoirs construits sur et dans l'action sont réinvestis dans cette action et, pour ce faire, une plus grande ou plus faible participation des enseignants étant nécessaire dans un contexte éducatif. D'après Carr et Kemmis (1986), la recherche-action est "une forme de questionnement autoréflexif entrepris par les participants dans des situations sociales, de sorte à améliorer la rationalité et la justice de leurs pratiques, leur compréhension de celles-ci et des situations dans lesquelles ils s'insèrent" (p.174). Ces auteurs considèrent encore son caractère systématique et collaboratif et son organisation sous une forme spirale autoréflexive. Il s'agit d'une modalité de recherche qui permet, selon eux, de construire un savoir émancipatoire, en s'inscrivant dans une conception de science sociale critique, comme définie par Habermas. Carr et Kemmis travaillent à partir de cet auteur et de sa proposition sur le savoir humain qui s'élabore grâce à trois intérêts constitutifs : l'intérêt technique, correspondant à la préoccupation d' "acquérir des connaissances qui facilitent un contrôle technique des objets naturels" (p.148), le résultat étant un savoir instrumental qui adopte la forme d'explications scientifiques inscrites dans le cadre des sciences empiriques et naturelles ; l'intérêt pratique, à travers lequel on cherche à comprendre et à clarifier les significations subjectives et sociales et les conditions de la communication significative, en permettant de générer une connaissance interprétative apte à informer et à guider le jugement pratique ; l'intérêt émancipatoire qui vise à comprendre et à éliminer les conditions aliénantes des contraintes contextuelles. Les sciences sociales critiques seront alors les sciences qui servent l'intérêt social émancipateur dans le sens de la liberté et de l'autonomie rationnelle, à travers une praxis critique qui, en tant que pratique informée et engagée dans une action sociale transformée, requiert "l'intégration de la théorie et de la pratique à des moments réflexifs et pratiques d'un processus dialectique de réflexion, illustration et lutte politique, mené à bien par des groupes dont l'objectif est leur propre émancipation" (idem, p.157). On comprend ainsi la recherche-action, définie par Carr et Kemmis comme "un processus délibéré tendant à émanciper les pratiquants des limitations, fréquemment irréflechies, qui adviennent des préconceptions, des habitudes, des précédents, de la coercition et de l'idéologie" (p.203). La recherche-action constitue un mode de recherche en éducation qui correspond à cet intérêt émancipatoire et se déroule comme une praxis critique. Toutefois, les auteurs ont élargi leur sens de recherche-action à d'autres situations de recherche collaborative où le rôle des facilitateurs extérieurs introduit des intérêts divers dans le processus. A partir de la différence qu'Habermas fait des trois intérêts sous-jacents aux plusieurs approches de la construction de la connaissance, ils considèrent la possibilité de trois types de recherche-action : technique ; pratique ; émancipatoire. Dans le cadre d'une science éducative, ces trois modalités seraient des formes critiques, plus ou moins radicales, aux approches positivistes et interprétatives de la recherche, visant la transformation des pratiques éducatives et en construisant la connaissance, enracinée dans cette même pratique, à partir de processus de recherche participatifs et engagés dans le changement.

2. BRÈVE PRÉSENTATION DU CAS ET DE LA MÉTHODOLOGIE

Ce cas se rapporte à une situation survenue dans une école du 1er cycle de l'enseignement obligatoire, dans la grande zone de Lisbonne, dans une classe de 3ème année de scolarité. Il s'agit d'une sous-étude d'un projet de recherche plus large, dont le centre est la médiation en éducation avec l'utilisation de l'étude multi-cas comme principale stratégie méthodologique. Cette situation de recherche-action a été accompagnée et elle passa par un travail avec les assemblées de classe, considérées comme un dispositif de médiation de conflits. Ainsi, la problématique de la médiation de conflits a été essentielle à la compréhension et à l'évolution des assemblées de classe organisées par une enseignante du premier cycle, insérée dans un groupe collaboratif de recherche-action. Dans ce groupe, et pendant le processus de recherche-action en-soi (c'est-à-dire, tant que la recherche existait de pair avec le développement du processus éducatif en étude), notre rôle de formatrice du groupe a été un rôle de facilitation des processus de recherche, de réflexion et de recherche théorique. Cinq mois après la conclusion du travail de recherche-action, suivi de l'élaboration d'un rapport par le groupe de chercheurs sur le terrain, nous avons procédé à une étape de rappel ("follow up") et d'approfondissement et à travers un entretien auprès de l'enseignante. Cet entretien a alors été traité de sorte à opérer, par la suite, une conclusion sur l'étude de cas. Le travail de recherche-action se développa au long de quatre étapes. La première phase, de conception du projet, a eu lieu lorsque le processus des assemblées de classe était déjà en cours à l'école. Il a fait l'objet d'une première présentation à la lumière de la problématique de la médiation et de l'éducation à la citoyenneté (Caetano, 2006). Cette première phase a révélé la pertinence de considérer ce dispositif comme un cas à approfondir par une méthodologie de recherche-action. L'écriture serait aussi privilégiée comme un processus de description et de réflexion individuelle. Ainsi, l'enseignante devait maintenir un journal quotidien, commençant, d'abord, avec une rétrospective du processus précédent et les raisons qui avaient justifié l'organisation des assemblées de classe et, ensuite, le suivi du développement de son action et de la recherche. Dans la deuxième phase de recherche-action, un premier cycle de recherche-action a été délimité. Pour ce faire, et simultanément à l'élaboration des journaux quotidiens, une vidéo sur une assemblée de classe a été réalisée, un questionnaire a été construit et appliqué aux élèves et le recueil et l'analyse des registres des élèves ont été faits. Tous les jours, les élèves présentaient

succinctement sur ces registres les situations qu'ils désiraient voire traitées dans l'assemblée de classe de la semaine correspondante. Le traitement de données se réalisa en parallèle avec des lectures sur des assemblées de classe qui donnaient des pistes pour l'analyse et la réflexion sur le travail en cours. Ces lectures, réflexions et analyses ont permis au groupe de recherche-action, et surtout à l'enseignante, d'avoir une perspective sur des continuités et des transformations à introduire dans les assemblées. Ainsi, un nouveau cycle de recherche-action a démarré, sa conclusion passant par un nouveau recueil de données, trois mois après le recueil initial, avec l'application de nouveaux questionnaires, une nouvelle assemblée analysée, ainsi que les registres des élèves correspondants. Les journaux quotidiens de l'enseignante ont bien sûr accompagné tout le processus. Par la suite, les données ont été traitées et le projet a été présenté par le noyau de chercheurs sur le terrain à travers un rapport de recherche. Ce même rapport a été soumis à une nouvelle analyse qui, à son tour, a été à l'origine d'une nouvelle phase de recherche dans laquelle l'étude de cas se compléta. Les analyses ont permis la mise en œuvre d'un guide de rappel (follow up) pour l'entretien auprès de l'enseignante. Cet entretien a permis l'exploitation et l'approfondissement de la pensée et de l'action de l'enseignante pour le dépistage de changements survenus par l'influence de la recherche-action, selon le point de vue de l'enseignante. Après un premier moment d'exploitation générale, ces aspects ont été approfondis avec la présentation à l'enseignante de synthèses comparatives et interprétatives des données. Les commentaires de celle-ci ont encore permis la validation de ces mêmes interprétations. Une présentation des résultats et une réflexion sur le processus sont ci-après exposées. Le processus est problématisé en termes de modèles de recherche-action et de quelques procédures de recherche et ses effets sur le changement des contextes, des pratiques et des intervenants.

3. LA RECHERCHE-ACTION – UN PROCESSUS DE TENSION ET EN DÉVELOPPEMENT

La situation de la recherche-action rapportée en cet article s'inscrit sous une perspective de recherche-action qui conjugue des éléments d'un modèle pratique et émancipatoire (Carr et Kemmis, 1986). A un souci d'efficacité initiale, dans le sens de la résolution de conflits, s'accroissent progressivement une orientation émancipatoire et une perspective participative, dans lesquelles les finalités et les valeurs sont mises en question et travaillées pour que l'action s'oriente de plus en plus par les dimensions d'une citoyenneté démocratique et coopérative – "Je pense que j'ai pris conscience qu'une idée de tolérance et d'un enseignement démocratique c'était un idéal, mais qui n'était pas mis en pratique" (l'enseignante). Ainsi, la perspective pratique est complétée par une forte composante critique qui, même si circonscrite à la salle de classe, elle met en cause et cherche des alternatives à une pratique politiquement et éthiquement orientée. Il s'agissait, ainsi, d'un processus d'intégration de plusieurs types de recherche-action, malgré une tendance moins claire pour la recherche-action du type technique (suivant l'acception des auteurs susmentionnés, Carr et Kemmis). En ce qui concerne l'oscillation entre une orientation pratique et émancipatoire, celle-ci advient, en partie, d'une prise de position critique par rapport à certaines perspectives d'émancipation "déterministes". Gore et Zeichner (1995) ont donné l'alarme sur les problèmes d'utilisation d'une théorie sociale critique prédéfinie, notamment le danger de "fonctionner à travers des conceptions abstraites et universelles de démocratie, des notions du contrôle de la connaissance sur le pouvoir et une croyance dans la centralité intellectuelle de la transformation sociale" (p. 206). De la sorte, ils défendent que "nous ne pouvons connaître les injustices auxquelles nous devons faire face que dans les contextes particuliers et manifestations locales. En particulier, dans un domaine comme celui de l'éducation où il existe une si forte complexité et diversité, l'identification locale de thèmes et d'inégalités significatives semble être plus appropriée qu'un seul thème politique et des notions universalisées qui caractérisent abondamment les sciences sociales critiques" (p. 207). Nous sommes d'accord avec cette défense d'un travail de problématisation en contexte et local qui interprète et travaille à partir des multiples significations advenant de tous ceux qui sont directement engagés dans l'action. L'intégration des deux perspectives – pratique et émancipatrice – dans un processus que nous jugeons être plus complexe que ce que les modèles semblent à première vue supposer, ne se fait pas sans tensions ni sans ambiguïtés. Ainsi, dans une entrevue de rappel (follow up), l'enseignante a fait une synthèse évaluative du processus de recherche-action tout en considérant que c'était un processus exigeant, en termes de temps et de rigueur. Toutefois, l'enseignante a estimé que ce processus était productif, en le jugeant nécessaire car il lui a permis d'aller beaucoup plus loin et qu'elle aurait besoin de beaucoup plus de temps pour un travail plus approfondi. D'autre part, les processus d'observation et les analyses et réflexions du groupe sont mentionnés comme étant d'une grande importance. A ce propos, des témoignages qui consolident la dialogique entre les processus de recherche et de réflexion semblent être particulièrement révélateurs – "le schéma de travail de la recherche-action, en-soi, oblige à ce qu'une personne s'arrête, analyse, pondère, pense sur ce qui lui est en train d'arriver". Ces processus sont mis en valeur par la distanciation, ce qui introduit un certain ordre compréhensif à beaucoup de moments de soucis et de désorientation – "Avec tous les problèmes que je sentais par rapport aux élèves, je m'obligeais à penser aussi à la pratique, certaines situations me causaient du soucis". Il s'agit, donc, d'un domaine de plus où la récursivité se révèle être centrale. Une récursivité entre l'implication et la distanciation, associée à une dialogique au sein de l'équipe de recherche-

action où, une fois de plus, des mouvements de construction en commun étaient opérés entre des processus de recherche et de réflexion – "la discussion que nous menions, les collègues me faisaient voir les choses sous une autre regard et ils me faisaient faire attention à des détails que je ne mettais même pas en cause". La distanciation advient encore du fait de cette équipe soit constituée partiellement de personnes extérieures à la situation étudiée – "Les personnes de l'extérieur me faisaient penser à ce qui se passait, à mon action, aux élèves. Ça a été d'une grande importance". Ceci nous fait considérer une nouvelle récursivité entre une position interne et externe, des positions qui co-existent et qui s'alimentent mutuellement. Tous les aspects précédemment mentionnés se conjuguent dans un scénario d'un processus qui, de ce fait, est d'une grande complexité.

4. LA RECHERCHE-ACTION AU SERVICE DU CHANGEMENT – LA TRANSFORMATION, PAR LA RECHERCHE-ACTION, DES ÉLÈVES ET DE L'ENSEIGNANTE

Selon l'enseignante, et tout en prenant compte des analyses des questionnaires aux élèves et des vidéos, un apprentissage des élèves dans la résolution de conflits entraîne un apprentissage du sens critique face à soi-même, aux autres et aux contextes, ainsi que le développement d'autres compétences interpersonnelles, notamment au niveau de la communication. Les valeurs et les attitudes de tolérance, de flexibilité et d'impartialité sont mises en relief ; "au niveau individuel, ils ont pu être plus critiques, ils étaient plus impartiaux, ils ne suivaient plus de près les amis. Ils arrivaient même à s'apercevoir qu'il y a toujours deux parties, ils avaient déjà une différente attitude". Ce sont des changements transférés par les élèves vers d'autres situations, vers des relations dans et dehors de l'école, les élèves disaient "dans l'autre classe, on avait tellement de problèmes, maintenant on en a plus". Le groupe-classe a aussi évolué en tant que groupe, dans le sens de la coopération et de la solidarité, ce qui a aussi été facilité par l'intériorisation de chacun des règles du groupe. Suivant cette même ligne, et d'après l'enseignante, ils ont développé un plus grande autonomie dans le sens de l'auto-règlement du groupe et, avec le passage du temps, l'enseignante n'avait plus à intervenir à ce niveau aussi fréquemment. Toutefois, elle maintient son rôle disciplinaire et elle considère que "ils ne sont pas parfaits, ni hyper bien disciplinés, mais ils ont commencé à comprendre qu'il y avait d'autres manières d'être et ils le faisaient d'une manière plus réfléchie". Les changements individuels et collectifs, apparemment survenus, sont associés de près, et de manière récursive, aux changements introduits dans les assemblées. En plus des questions d'organisation liées à la décentralisation, déjà mentionnées, l'approfondissement des analyses et des émotions qui y sont associées se fait mieux, ainsi que les choix de solutions à apporter "Ce qu'on essayait toujours dans des situations de conflit, c'était de trouver une forme pour pouvoir exploiter un autre type de solution, ce qu'on peut faire la prochaine fois, comment peut-on aider". Les élèves semblent devenir plus autonomes par rapport à l'enseignante en ce qui concerne les décisions à prendre et ces solutions présentent de nouvelles formes de contrat entre les propres élèves engagés. P 13 Dans ce contexte, l'enseignante est un facteur déterminant de développement et elle est, elle-même, un élément en développement. C'est donc, un processus récursif où les changements de perspectives de l'enseignante et de compréhension des situations, et d'elle-même, la mènent à introduire des changements dans ses pratiques et vice-versa. Les changements de conceptions font ressortir une nouvelle vision sur le conflit, la médiation et les assemblées de classe, les premiers étant alors considérés inévitables et importants et les assemblées de classe n'étant plus de simples espaces de résolution de conflits, mais des espaces de participation et de communication avant tout. "Certaines choses ne se perdent pas. Ce fut très important de comprendre l'importance de la communication. Ce fut très important de comprendre l'importance d'avoir un espace où les élèves peuvent dire tout ce qu'ils pensent. Nous ne leur donnons pas trop de chances de s'exposer". L'auto-connaissance augmente aussi, "Ça m'oblige à être plus consciente de ce que je fais et à me mettre en cause. Peut-être que je me prenais pour quelqu'un de très démocratique et finalement, peut-être, que ne le suis pas du tout". Ce sont des changements qui se transfèrent dans l'espace et dans le temps. Des assemblées de classe ont encore été mises à l'œuvre pendant cette année – "Cette année-là, j'ai commencé les assemblées dès le premier trimestre, avec des élèves de 1ère année, dans une autre école. Je pu vérifier qu'avec 5, 6 ans, ils arrivent parfaitement à faire une assemblée. Ils arrivent à tout expliquer avec les dessins. J'essaie de mettre des sous-titres, ils adorent, ils participent comme des présidents. C'est un moment unique car ils sont toujours hyper attentifs". Elle introduit, ainsi, de nouveaux changements, en accord avec les caractéristiques de la classe et de l'école, ce qui, encore une fois, révèle le souci d'un développement en permanence et d'une attention aux contextes. Cette mise en contexte va de pair avec une attitude de questionnement que le processus de recherche-action a fait approfondir. Pour cette raison, elle est aussi insatisfaite du mode qu'elle utilise pour faire face aux conflits, devant encore "développer des capacités pour gérer le conflit, d'une manière plus efficace". Cette insatisfaction s'élargit à la propre école, l'école précédente et l'école l'actuelle. Des difficultés de mobilisation interne, associées à une démotivation généralisée et à des contraintes de situation semblent être des sources de résistance et d'accommodement.

5. VERS LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU MODÈLE DYNAMIQUE DE LA MÉDIATION AUX ASSEMBLÉES DE CLASSE

A partir de ce cas et de deux autres cas étudiées avant (Caetano e Freire, 2004 ; Freire e Caetano ; 2005, Caetano, 2005a, 2005b, 2005c ; Caetano, 2006) on va faire maintenant une modélisation des assemblées comme des dispositifs de médiation. Comme dans toute modélisation complexe, ça est un processus ouvert (Le Moigne, 1987), à être renouvelé avec le développement de la recherche en postérieurs études de cas. La problématisation des cas nous permet aller plus loin dans la modélisation de la complexité des situations de médiation. La relation entre les finalités, les processus de tension et les transformations qui en ressortent, en opérant écologiquement dans des contextes multiples et d'amplitudes distinctes, nous amènent à considérer un modèle, qui mobilise l'idée du tiers inclus, pour créer un modèle à la base trois, où les tensions sont gérées sous une forme complexe par la récursivité de leurs pôles, qui engendre de nouvelles solutions. Celles-ci, qui correspondent aux transformations opérées entre les deux autres pôles, et en font partie mais sans correspondre à leur tout, deviennent une nouvelle entité et constituent donc un nouveau pôle d'une relation tridimensionnelle où le tiers acquiert le statu d'inclus. A partir des assemblées de classe étudiées jusqu' maintenant, on peut considérer quelques axes constituées par des pôles en tension, de lesquels se forme un tiers, qui correspond à la diversité des transformations complexes et émergentes de relations dialogiques et récursives entre les pôles. Partant des dimensions structurantes de quelque dispositif, considéré comme un système ouvert et complexe – ses finalités, ses processus et ses transformations, aussi bien que la relation ouverte entre ces dispositifs et ces contextes - nous présentons de suite quelques axes centraux pour la compréhension des cas, organisés autour de ces dimensions. Au niveau des finalités, on doit signaler les tensions suivantes, où ses pôles sont en relation plus ou moins complexe : – finalités centrées sur les conflits / centrées sur les questions de l'enseignement et l'apprentissage ; – finalités centrées sur les relations dans la classe, en général / centrées sur les cas disruptifs ; – finalités centrées sur la résolution de conflits / centrées sur la coopération et sur les règles du système ; – finalités orientés, ou non, par une perspective global de éducation citoyenne Au niveau des processus, on doit on doit signaler les tensions entre : – la distanciation / l'implication de l'enseignant ; – processus centrés sur la reconstruction de signifiés / centrés sur la réconciliation ; – processus centrés sur le collectif –classe / centrés sur l'individu – élève ; – processus centrés sur la classe / centrés sur les interfaces entre les classe et autres systèmes ; – processus centrés sur les contenus / centrés sur les processus de relation ; – processus centrés sur la résolution des conflits / centrés sur la coopération et les règles du groupe ; – l' autonomie / la dépendance des élèves face à l' enseignant ; – la décentralisation / la centralisation ; – la neutralité / l'explicitation de valeurs ; – la centration sur les processus / la centration sur les résultats. Les changements opérés par influence de ces dispositifs peuvent être entendu par la présence et confluence de plusieurs dimensions. Ici, on signale les tensions entre : – des changements individuels (de comportements et d'attitudes, de valeurs et de compétences, transférés dans l'espace et dans le temps) et des changements systémiques, que du groupe-classe (ex : climat collaboratif, types de conflits, autonomie, interdépendance...), que des assemblées (complexification des procédures, descentralisation, approfondissement des analyses des alternatives de résolution...), que de l'école (éthos collaboratif, patron de conflits et de gestion de conflit...) ; – la résolution de conflits et la réconciliation de signifiés ; – des changements de la pensée et de l'action des enseignants en plus ou moins articulation avec les contextes (en termes de consistance, cohérence, réflexivité, contextualisation) ; – des changements des enseignants en continuité/ en rupture avec ses anciens conceptions et pratiques ; – le développement de l'autonomie auto-régulatrice et le développement de l'interdépendance.

Au niveau des relations entre les assemblées et ses contextes (école, familles, communautés) on doit réfléchir sur la gestion créative à faire entre : – des relations centrées sur les conflits / centrées sur le curriculum ; – des relations centrées sur les élèves / centrées sur les conflits ; – coopération / non coopération ; – travail en classe / travail au dehors de la classe ; – insertion institutionnel formel / insertion institutionnel non formel .

6. LA COMPLEXITÉ DES PROCESSUS DE RECHERCHE-ACTION ET DU CHANGEMENT

Quelques traits sont à souligner car ils semblent être centraux à la compréhension de ces processus de recherche-action et de changement, à la lumière d'une perspective de la complexité. Les principes dialogique, de la récursivité et hologrammique étant centraux aux principes de complexité (Morin, 1995, 1996, 1997), il est possible de vérifier qu'en termes de processus de recherche-action, quelques tensions doubles surgissent. Celles-ci sont gérées de manière complémentaire et récursive, notamment dans le fonctionnement de l'équipe de recherche où la dimension de la collaboration n'annule pas le travail de recherche individuel de l'enseignante, directement engagée dans l'intervention éducative. Bien au contraire, la collaboration facilite l'approfondissement du travail individuel et ce dernier alimente le processus collaboratif. C'est un processus de soutien, mais aussi d'enjeu, deux aspects qui se croisent et qui se complètent. C'est, encore, un

processus dans lequel des éléments internes et extérieurs aux situations éducatives se croisent et entrent en dialogue, avec les avantages advenant de ce double positionnement. En ce qui concerne la recherche, d'autres aspects, mentionnés auparavant, sont à souligner et à interpréter à la lumière de la complexité. Ainsi, les tensions entre recherche et action, entre implication et distanciation, entre écriture et observation, entre recherche concomitante et rétrospective, entre de multiples sources et techniques de recueil de données, entre la théorie et la pratique, sont gérées de manière complémentaire et récursive. D'autres situations moins bien réussies de ce point de vue ont aussi existé, comme, par exemple, entre les processus holistiques (tels que les journaux) et analytiques (où les registres des journaux, par exemple, n'ont pas fait l'objet d'une analyse plus systématique et les analyses des observations n'ont pas donné lieu à des interprétations qui reconstituent les phénomènes dans leur totalité et qualité complexe). Les questions de diffusion ont aussi échoué, dans la mesure où un rapport de recherche, ayant été bel et bien organisé, n'a pas été diffusé à l'école, auprès des collègues et de la communauté. D'autre part, la mise en œuvre de deux cycles de recherche-action, suivant une séquence en spirale, a été favorable au changement de pratiques et conceptions de l'enseignante sur les assemblées de classe et sur le conflit. Et ici, en ce qui concerne la gestion des assemblées de classe, la récursivité est un principe vérifié surtout entre l'autonomie et l'interdépendance (où la croissante autonomie des élèves et l'interdépendance entre ceux-ci et l'enseignante sont dynamiques et s'alimentent mutuellement). En ce qui concerne les changements identifiés par l'enseignante, une certaine récursivité semblait aussi exister et surtout vis-à-vis de ses propres changements. A souligner, par exemple, une récursivité entre la continuité et la rupture, si nous tenons compte de la permanence de ses valeurs basées sur des principes d'éducation démocratique, tout en cherchant à instituer un nouveau système de gestion de conflits qui rende ses pratiques plus démocratiques. Pendant le processus de recherche, l'enseignante a du faire face à la distance entre sa pratique et ces mêmes principes, les procédures et les comportements devant donc être revus. Ainsi, elle développe un processus qui est simultanément une rupture et une continuité. Ce processus s'élargit, se transfère et s'approfondit dans de nouveaux contextes, ce qui constitue une proximité de son processus de rupture. Ce développement, d'auto-connaissance et d'action s'accompagne de changements dans ses perspectives et, surtout, de l'existence d'une croissante conviction sur l'importance de la communication comme un moyen pour donner de l'espace aux élèves et pour une croissante valorisation des compétences de citoyenneté (ne se limitant plus aux mathématiques et à la langue maternelle). Une plus grande consistance conceptuelle semble ainsi s'être développée, ainsi qu'une plus grande cohérence entre la pensée et l'action, sans que les tensions et les ambiguïtés ne se soient annulées, encore une fois, un signe d'une plus grande complexité. Cette complexité est aussi révélée et elle est associée à une plus grande réflexivité et à une plus grande distanciation émotionnelle, provoquées par cette même réflexivité. Il s'agit d'une réflexivité pratique, mais aussi éthique ; critique, mais aussi créative, à travers laquelle l'enseignante rend sa pensée plus complexe pendant et sur l'action. Ces changements de l'enseignante interagissent avec les changements des élèves, le changement des assemblées constituant une dimension intermédiaire qui aide à comprendre les premiers. Ainsi, les changements du groupe-classe et les changements individuels des élèves en ce qui concerne leurs compétences et attitudes, semblent advenir des pratiques instituées par l'enseignante et celles-ci, à leur tour, sont aussi objet de changement par le biais des suggestions des élèves et de la réflexion que l'enseignante fait sur la manière dont les élèves réagissent et agissent au cours des assemblées. C'est une manifestation de récursivité à souligner aussi. D'autre part, ni les changements de l'enseignante, ni les changements des élèves ne semblent impliquer des changements dans la manière dont l'école ou la collectivité autour fait face aux conflits. Toutefois, les apprentissages individuels des élèves en termes de compétences dans la gestion de conflits, semblent être transférés au-dehors de la salle de classe, ceci indiquant qu'au moins quelques changements dépassent le contexte spécifique de la salle de classe. Certaines fragilités se font sentir dans cet élargissement des répercussions du travail de l'enseignante, ce qui semble se rapporter aux limitations dans les réseaux de collaboration et de coopération à l'intérieur de l'école. Cette dimension collaborative plus élargie semble être indispensable pour que l'auto-organisation soit plus intégrée dans un processus d'éco-organisation, en accentuant la complexité des sous-systèmes et de leurs interdépendances. Cette dimension collaborative et participative surgit surtout au sein du groupe classe, d'une part, et au sein de l'équipe de recherche-action, d'autre part. Cet homomorphisme entre les deux systèmes, concrétisant certains principes, pourra être compris à la lumière de l'hologramme, un principe de complexité essentiel, suivant lequel le tout se trouve présent dans ses parties constitutives. Ainsi, il existe une perspective collaborative et démocratique qui traverse le processus de recherche-action et qui se révèle dans ses composants de recherche et d'intervention.

RÉFLEXION FINAL – LE LIEU CENTRALE DE LA COLLABORATION

La complexité des processus de recherche-action et de changement ne peut être comprise comme une addition de complexités. C'est l'intervention complexe et l'imprévisibilité créatrice y advenante, d'où de nouvelles qualités émergent et une identité unificatrice se développe, qui rend le processus plus complexe. Dans ce cas précis, le processus collaboratif semble être le centre de ces interactions et de cette complexité, en irradiant et en imprimant une qualité spécifique à toutes les

autres dimensions mentionnées auparavant. C'est là où les principales forces et fragilités du processus s'y retrouvent, justement. C'est encore dans ce sens que l'équipe de recherche-action et le groupe classe opèrent. C'est là où les principaux changements de conceptions et d'action, de la part de l'enseignante et des élèves, se concentrent. C'est là où le manque de diffusion des changements vers des systèmes plus élargis, et où les dispositifs étudiés s'insèrent, se fait sentir. Nous espérons que cet article, et d'autres encore, éveillent le désir de nouvelles collaborations et que le mouvement d'influences mutuelles ne se perde pas et qu'il se dilate.

Bibliographie

Brown, T. ; Jones, L. (2001). Action research and postmodernism. Buckingham : Open University Press. Caetano, A.P. (2006a). Investigação-acção e pós-modernidade – para uma construção da autonomia dos professores. Actas do VII Colóquio sobre Questões curriculares, globalização e (des)igualdades : os desafios curriculares. Braga : Universidade do Minho (no prelo). Caetano, A. P. (2006b). Investigação-acção e mudança – um caso de assembleias de turma na mediação de conflitos. Actas do XIV Colóquio AFIRSE/AIPELF Para um Balanço de Investigação em Educação de 1960 a 2005 . Lisboa : Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (no prelo). Caetano, A.P. (2005). Mediação em educação : da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos,. Revista de Estudos Curriculares. 3(1), pp. 41-63 Caetano, A.P. (2004). A complexidade dos processos e formação e a mudança dos professores. Porto : Porto Editora. Freire, I. ; Caetano, A.P. (2005). Mediation devices in school - from the class assemblies to the whole school. A multi-case study". "Mediation in Education. Class Assemblies, ECER.DUBLIN 2005, European Conference on Educational Research online. www.leeds.acção.uk/educol/documents/144133.htm Carr e Kemmis (1986). Becoming critical, London : The Falmer Press. Corbo Zabatel, E. (1999). Mediación : cambio social o más de lo mismo ? In F. Brandoni (Ed.). Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires : Paidós. Gore, J ; Zeichner, K.M. (1995). Connecting action research to genuine teacher development. Smith, J. (ed). Critical discourses on teacher development, London : Cassell. Kincheloe, J. L. ; Berry, K. S. (2004). Rigour and complexity in educational research. Conceptualizing the bricolage. Berkshire : Open University Press. Le Moigne, J-L. (1987). Qu'est-ce qu'on modèle ?. Confrontations Psychiatriques, numéro spécial consacré aux modèles. Le Moigne, J-L. (s/d). Note en cours sur l'epistemologie de la modélisation. www.mcxapc.org/docs/ateliers/lemoigne3.htm Le Moigne, J-L. (s/d), Les trois temps de la modélisation des éco-systèmes : l'entropique, l'anthropique et le téléologique . www.mcxapc.org/docs/conseilscient/lemoigne1.htm Morin, E. (1997). O Método I. A Natureza da Natureza. Mem Martins : Publicações Europa-América. Morin, E. (1996). O Problema Epistemológico da Complexidade. Mem Martins : Publicações Europa-América. Morin, E. (1995). Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa : Instituto Piaget