

Regards croisés sur les dispositifs collaboratifs en éducation-

Journée nationale des LÉA 2017

Suzanne Abdul-Reda Abourjeili

Je commence cette intervention en clarifiant mon positionnement institutionnel et de la place qu'occupe la recherche-action dans mon parcours professionnel. En fait, je suis actuellement enseignante-chercheuse dans une université publique au Liban (UL), où je supervise des recherche-actions collaboratives menées par mes étudiants de Master en collaboration avec des institutions privées et publiques (dans le cadre d'un module intitulé « Recherche-Action »). Jusqu'en 2014, j'exerçais dans une université privée (Saint-Joseph de Beyrouth) où j'ai initié et participé à 4 recherche-actions collaboratives entre une université privée (USJ) et plusieurs institutions privées. Je participe actuellement à la mise en place d'une nouvelle collaboration entre le CRDP libanais et le LÉA Elsa Triolet. De même, une recherche-action collaborative est en perspective entre une équipe de chercheurs de notre Faculté, en collaboration avec 4 établissements privés libanais. L'idée est de pouvoir nous associer dans le cadre de cette recherche avec des établissements LÉA et des chercheurs français intéressés par trois thématiques : l'enseignement plurilingue, l'enseignement des sciences et le climat scolaire. Je profite donc de cette rencontre pour lancer un appel à collaboration dans ce sens.

1. Qu'est-ce que la recherche-action ?

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention, qui évolue dans un contexte dynamique. Elle établit une communication systématique entre les participants (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996). Elle se déroule selon un processus dynamique et spirale où se succèdent des épisodes réservés à la réflexion et d'autres à l'action (Reason et Bradburry, 2008). Elle positionne le "citoyen participant" au cœur du dispositif du changement sur la base de sa responsabilisation (empowerment) (Gonzalez-Laporte, 2014).

Elle pourrait être considérée comme un processus professionnel combiné à un processus de recherche, qui découle de la rencontre entre professionnels et chercheurs, oeuvrant ensemble pour traiter un problème identifié de commun accord (Gonzalez-Laporte, 2014). Elle n'est certes pas une observation distante d'une action, où chercheurs et professionnels s'inscrivent dans des sphères différentes, mais une « manière de penser les difficultés du travail avec d'autres : il s'agit de construire ensemble des réponses possibles à des situations sociales toujours singulières et complexes : ce mouvement est à la fois la cause et le produit du « collectif » (Dujarier, 2010).

De même, elle permet aux professionnels d'« emprunter » le regard du chercheur pour revisiter leur vécu, et pousse les chercheurs à adapter leur méthodologie aux spécificités du contexte et aux sensibilités des acteurs. Le dialogue et la confrontation des idées en alteraction entre chercheurs et acteurs pourraient contribuer à une vraie reconnaissance de l'altérité et de la singularité de chacun (Grappe et Abourjeili, 2012). Cette dynamique apprenante et conscientisante articule le langage aux pratiques réelles, et favorise la production du sens par chacun des participants. Il revient par ailleurs à l'équipe de la recherche-action de construire une méthodologie contextualisée de collaboration franco-libanaise, qui tient compte de l'expérience du LÉA Triolet d'une part, et des besoins du système scolaire public au Liban.

2. Les conditions favorisant la co-production des savoirs dits « d'action » et la mise en synergie entre ces savoirs et les savoirs théoriques:

L'une des principales conditions serait de tenir la posture du "sujet qui va vers..." l'Autre, le Nouveau, le Différent.. De même, il est essentiel de créer des espaces de vrai travail en commun autour d'une problématique tout aussi intéressante pour les uns que pour les autres. Pour ce faire, les personnes engagées dans cette dynamique ont besoin de se séparer des stéréotypes et des savoirs "menaçants".

Une autre condition essentielle est d'adopter un cycle vertueux tout au long du processus collaboratif, qui permette aux uns et aux autres de prendre le temps nécessaire pour agir, et le recul nécessaire pour réfléchir à l'action. Dolbec et Clément (2011) suggèrent un cycle de plusieurs étapes pour mener à bien une recherche-action, tout en veillant à la flexibilité et à la dynamique du processus : le point de départ (négociation de la collaboration et mobilisation des participants), la clarification de la situation (collecte scientifique des données sur le problème repéré et revue de la littérature scientifique) menant à la formulation d'une question de recherche conceptualisée, la planification de l'action concertée à la lumière des priorités et urgences retenues, la mise en œuvre de l'action, l'évaluation (qui peut se mener au cours du processus ainsi qu'à sa fin) et enfin le partage du savoir généré (à travers des séminaires et rencontres avec les acteurs scolaires, ainsi que des publications scientifiques).

3. Les savoirs produits par les collaborations entre chercheurs et praticiens:

Ces savoirs sont des savoirs vivants, imparfaits et en cours de construction, en spirale avec des ajustements progressifs et des avancées lentes mais sûres. De ce fait, ils ont du sens, interrogent les pratiques, nous font sortir de notre zone de confort. Ils emmènent à une transformation des attitudes et des gestes professionnels. Dès lors, ils sont scientifiques à part entière, validés par la communauté internationale qui ne cherche qu'à partager les fruits de ces constructions collaboratives. Le mot d'ordre demeure l'articulation contextualisée entre ces savoirs tout au long du processus.

4. Les rapports générés entre chercheurs et acteurs:

Ce sont des rapports de réconciliation entre deux mondes, longtemps en rupture, voire en dissidence : celui de la recherche et celui de l'école. Ils nourrissent une confiance entre les différentes personnes impliquées et finissent par installer une vraie collégialité à long terme, où chercheurs et professionnels scolaires pourront continuer à co-produire de la réflexion sur le réel et des savoirs divers pour le promouvoir. Dès lors qu'ils se fondent sur une reconnaissance mutuelle des statuts et des singularités des uns et des autres, ils sont marqués par une gratitude vis-à-vis des efforts déployés et consentis de commun accord, de la bienveillance vécue au cours de ces expériences si enrichissantes et de la qualité des processus construits et des résultats obtenus.

5. Les rapports à l'innovation et aux institutions produits par les pratiques collaboratives

Ces pratiques sont des témoins que "l'innovation existe, nous l'avons vécue". Elles sont l'occasion de réconcilier entre notre idéal éducatif et notre réalité scolaire, de fédérer différentes logiques et perspectives peut permettre de traiter un problème. Elles prouvent, encore une fois, que l'engagement des acteurs scolaires se cultive au quotidien, par le respect de leurs réalités et leur implication dans leur transformation. Elles révèlent que la collaboration ne s'enseigne pas par les mots, mais qu'elle s'apprend par les actes.

6. Pour conclure :

A partir de constats initiaux assez pessimistes, il s'avère que la recherche-action crée de nouvelles réalités imprévues, fruit d'une co-construction aussi bien rationnelle qu'aventurière. Elle se veut un tiers espace opportun pour l'élaboration du savoir d'expérience, dans la rencontre praticiens-chercheurs. Elle favorise l'intégration horizontale des savoirs: à la hiérarchie elle substitue la synergie des savoirs (Lefrançois, 1997). En fait, le dialogue et la confrontation des idées en alter-action entre chercheurs et acteurs contribuent à une vraie reconnaissance de l'altérité. Les régulations continues développent une flexibilité face à la complexité du réel et une prise de recul par rapport aux blocages et aux résistances. La construction collective des différentes étapes permet de parvenir à des représentations « équifinales » (Allard-Poessi et Perret, 2004) entre chercheurs et acteurs, éliminant toute équivocité entre savoirs.

En somme, elle articule le langage à des pratiques réelles: un langage qui fasse sens et permette d'en produire (Dujarier, 2010). Elle pousse les chercheurs à redéfinir « l'idéal éducatif en contexte » et à adapter leur méthodologie aux spécificités de la situation et aux sensibilités des acteurs. Dès lors, elle favorise la transférabilité de certains résultats et méthodes dans d'autres institutions éducatives, tout en veillant à optimiser les conditions de ce transfert, en le revisitant à l'aune des réalités mouvantes de chaque contexte.



Bibliographie :

Allard-Poesi, F. & PERRET, V. (2004). La construction collective du problème dans la recherche-action : difficultés, ressorts et enjeux. *Finance Contrôle Stratégie*, volume 7, n° 4, décembre, p. 5 – 36.

Abdul-Reda Abourjeili, S. & Grappe, I. (2012). Une recherche-action-formation en tant qu'opportunité de transformation de ce qu'on est et du « comment on transmet. Communication présentée à la Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, juillet 2012.

Dolbec, A. & Clément, J. in Karsenti T. et Savoie-Zajc L. (2011). La recherche en éducation : étapes et approches. ERPI, Saint-Laurent, 3ème édition.

Dujarier, M.-A. (2010). Qu'est ce qui m'arrive au travail ? La recherche-action clinique du travail dans les organisations contemporaines. In Y. Clot & D. Lhuilier (Dir.), *Agir en clinique du travail*, pp. 83-94. Toulouse : Érès, 2010.

Gonzalez-Laporte, C. (2014). Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations? [Rapport de recherche] Labex ITEM. 2014.

Lavoie L. Marquis D. et Laurin P. (1996), La recherche-action : théorie et pratique, Ste-Foy, Presses Universitaires du Québec.

LEFRANÇOIS, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 10, n° 1, p. 81-95.

REASON, P. & BRADBURY, H. (2001). *Handbook of action research: Participative Inquiry and Practice*, Sage Publications.

