

La métaphore et l'implication du chercheur dans la construction de la connaissance

Viana Caetano, Ana Paula
<apvc3862@mail.telepac.pt>

I- Introduction

"On peut modéliser de façon créative, intelligible et souvent fort judicieuse, l'ineffable ou l'indicible (...) il est possible d'entrelacer le discursif et le graphique, les mots et les schémas, pour rendre interprétable, souvent ingénieusement (...)" (Le Moigne, 2004, p. 147)

Dans cette communication, on s'appuie sur l'exemple d'une recherche sur la médiation des conflits en éducation, pour réfléchir sur le rôle de la métaphore et des images, et sur celui des liaisons entre métaphores visuelles et verbales, dans la construction de la connaissance scientifique.

Il ne s'agit pas ici de présenter le thème de la médiation dans une perspective de scientificité empirique, mais plus simplement d'explorer le rôle des processus métaphoriques et de l'engagement personnel du chercheur dans la construction de la connaissance. Par ailleurs, on tentera de démontrer l'intérêt du processus scientifique dans la construction des connaissances dont le support et l'expression sont la poésie et les arts, sans réduction ni subordination d'un type de connaissance à l'autre.

On est confronté à deux modes de construction de la connaissance interdépendants. Le premier privilégie un processus systématique et rigoureux d'analyse et d'interprétation des données empiriques, à la lumière d'une conceptualisation qui émerge de ces données, tout en intégrant divers référentiels théoriques. Le second, forme holistique de la connaissance (Watzlawick, 1978, Lakoff, 1994), moins précis dans ses détails, moins systématique en ce qui concerne les articulations entre interprétations et données empiriques, n'en demeure pas moins sérieux et déterminant pour les conceptualisations. Ces deux modes très différents d'approche et d'organisation de la connaissance se présentent cependant comme totalement entrecroisés et récursifs. On est alors amené à penser que, outre leurs manifestations communes – les textes scientifiques (seulement évoqués dans cet article), les images et les poèmes (auxquels on fera référence, et dont on explicitera la genèse) – il existe un tout, entrelaçant ces modes si différents..

C'est ce *tout* que nous expliciterons comme constituant une forme spécifique de connaissance. Cette connaissance appréhende la complexité des phénomènes étudiés en les modélisant de plusieurs manières différentes. La médiation est ainsi abordée dans une perspective multidimensionnelle et multi référentielle, ancrée dans les principes dialogique, hologrammatique, de la récursivité, du tiers inclus et de l'imprévisibilité (Morin, 1995, 1996, 1997). C'est à la lumière de ces principes que la médiation peut se conceptualiser, les cas particuliers se comprendre, leurs transformations être mise en perspective, notamment en ce qui concerne des modalités de recherche-action.

2- Contextualisation – présentation succincte d'une étude multi cas

L'élaboration de cet article s'est faite en parallèle à celle d'une étude multi cas de la médiation en éducation (Caetano, A.P. & Freire, I., 2004). Un travail d'analyse et

d'interprétation de chaque cas, associé à un travail de conceptualisation et de recherche, a permis la construction d'un modèle abstrait et formel, facilitant les comparaisons entre cas. Les questions posées concernaient la compréhension des processus de médiation, de leurs finalités, des conflits et des problèmes qu'ils posaient, et celle des effets de ces processus. Ce travail, à caractère scientifique, sera seulement évoqué dans le présent article ; il a été développé de pair avec celui que nous allons présenter, et qui concerne la manière dont les formes de connaissance métaphoriques sont alimentées par la connaissance scientifique – et réciproquement.

Cette étude a été faite dans un contexte constitué par trois dispositifs très différents. Malgré cette différence, et celle des niveaux d'enseignement concernés (premier et troisième cycles de l'enseignement de base, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur), ces dispositifs ont permis de comparer les processus de médiations de différents systèmes. Ainsi, dans un des cas – celui de la médiation dans la formation des infirmiers – on a constaté la prédominance d'une médiation institutionnelle. Dans un autre cas – celui d'un dispositif d'assemblée des élèves dans une classe de 1^{er} cycle – c'est le groupe *classe* lui-même qui a fonctionné comme médiateur de conflits, en contribuant sur un mode collectif à la résolution et la régulation des problèmes interpersonnels que les élèves, a priori, n'arrivent pas à gérer de manière autonome. Le professeur décentralise son pouvoir au niveau du groupe et joue plutôt le rôle de médiateur entre le groupe et le plaignant, qu'entre les parties en conflit. Dans un autre cas – celui d'un système de tutorat pour le suivi d'élèves considérés comme "à problèmes" – on a cherché à établir la médiation entre élèves, entre professeurs et élèves, entre familles et école, entre familles et communautés d'insertion, à l'aide de processus d'accompagnement individualisés, de projets d'intervention communautaire et scolaire, de partenariats entre institutions, avec la création de réseaux d'appui communautaires.

3- Modélisation – un entrecroisement complexe de perspectives et de processus

Nous entrecroiserons le discours conceptualisant, utilisant les symboles issus des communautés scientifiques, et celui qui n'utilise que des symboles ancrés dans le langage de tous les jours, mais qui acquièrent un sens métaphorique et poétique dans des combinaisons inusuelles. Un tel entrecroisement permet de relier des langages et des modes d'appréhension du réel, qui opèrent aussi bien avec des conceptions ontologiques, des schémas analytiques ou des modèles "platoniques", qu'avec des schémas phénoménologiques et des modèles heuristiques, construits selon une perspective de "*disegno*" (Le Moigne, 2004). On tisse ainsi une toile complexe qui ne sépare ni ne rejette aucune voie. Toutefois, dans le travail ici présenté, la perspective constructiviste et phénoménologique prédomine, avec des modèles en construction, s'intégrant dans un bricolage plus vaste établissant des ponts entre les différentes parties.

4- La métaphore comme clé du développement d'une idée centrale

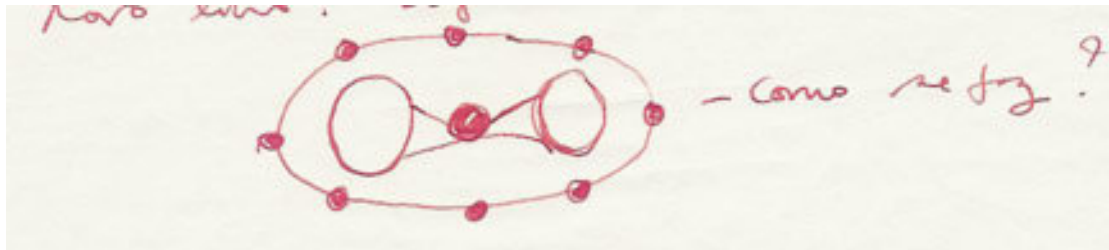
Après une première phase de conception de la recherche, de recueil et d'analyse des données cas par cas, et de mise en évidence des aspects communs et des aspects différents dans chaque cas, une étape de travail artistique et créatif a été réalisée :

Une première "image verbale" a été proposée, celle de la médiation comme "pont" entre les deux parties du conflit, et trois questions principales ont été posées :

- Qu'est-ce qu'un conflit?
- Qu'est ce que le concept de médiation?
- Comme concevoir un processus idéal de médiation?

A partir de ces questions, une première “ image visuelle ” a pris forme qui intègre les différents types de médiation des trois cas du § 2, en les renforçant :

- l'idée d'une médiation collective – le cercle ;
- l'idée d'une figure centrale de médiation qui lie directement et indirectement les parties en conflit.



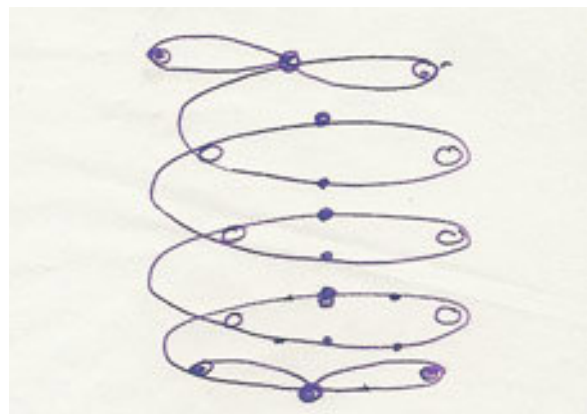
Dessin N°1

Ensuite, on a listé, de manière informelle, les réponses individuelles aux questions posées. La liaison intuitive entre la première image visuelle et ce listing conceptuel a engendré une nouvelle métaphore, et une nouvelle image – celle de l'escalier en colimaçon. Cette image s'est transmutée en un titre de poème – *agrandir un escalier en colimaçon* – puis en sa première strophe :

***un escalier en colimaçon nous lie dans le temps
et bifurque vers chacun d'entre nous
de ta poitrine à notre bas-ventre***

L'idée de processus et celle de la complexité d'un processus ont ici été renforcées – à l'aide d'une hélice – et également avec celle de quelqu'un qui construit des ponts, en travaillant affections et émotions.

Cette strophe a suggéré de nouveaux essais d'élaboration d'images visuelles.



Dessin N°2

Le poème s'est ainsi développé autour d'une image de pont – au moins dans la strophe :	<i>un escalier comme un pont mouvant qui nous encercle et nous enlace, face à face</i>
--	---

Il s'agit d'un pont où tout le monde se retrouve et qui permet la confrontation et le dialogue. Les dimensions dialogiques et le principe du tiers inclus sont ici dominants.

<p>L'image du cercle / roue est reprise à la troisième et à la quatrième strophe. A partir de cette image, le poème se développe en lien direct avec les idées listées sur le concept et les conceptions de la médiation :</p>	<p><i>avec toi dans la roue reliant les extrémités qui tendent à se dénouer ou à se raidir en se séparant</i></p> <p><i>une roue peuplée d'autres yeux qui observent en silence, et qui le brisent parfois pour nous défier</i></p>
--	---

Le médiateur peut être soit un individu soit un groupe, selon les cas étudiés. Les dernières strophes reprennent la métaphore de la roue et de l'escalier, en y ajoutant celle du miroir, comme reflétant une synthèse des concepts de conflit et de médiation ; la médiation serait ainsi un processus de miroir qui montre le chemin de l'approfondissement individuel, interpersonnel et institutionnel. Chacun peut alors utiliser le conflit comme un miroir dans lequel se reflètent recherches et difficultés, pour redevenir auteurs de ses propres transformations et développements, de ceux des autres, et des contextes où ils s'insèrent. Il faut encore souligner l'idée du chemin, qui n'est pas toujours ascendant, car très souvent il convient de descendre pour remonter par la suite, chemin de rapprochement, dont le résultat peut devenir imprévisible et empêcher le conflit de se résoudre :

*et nous au centre
un escalier pour descendre dedans
et pour monter entre*

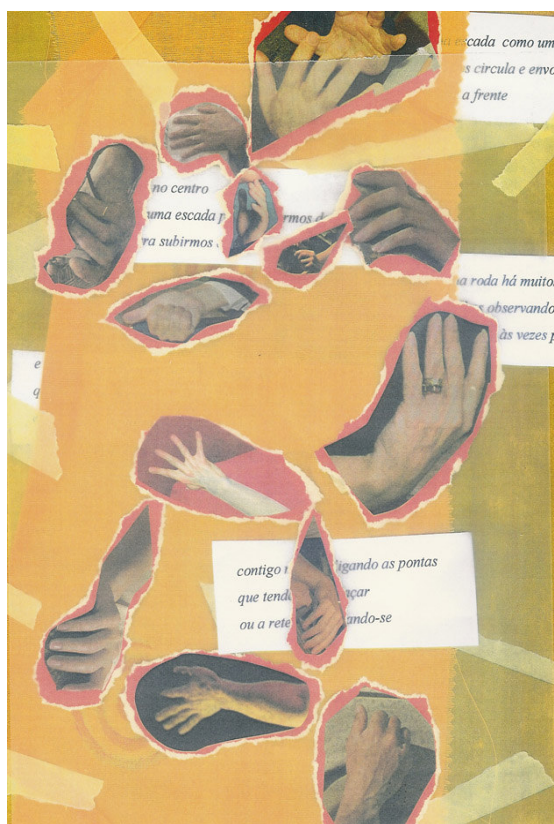
*et rien que nous pour parcourir les distances
que nous même nous élargissons pour essayer
de nous libérer en allant plus loin*

*rien que nous
dans ce mouvement d'approche*

*pour créer ce qui n'existait pas
pour amener de la clarté à ce qui s'obscurcit
pour relier en cercle l'espace qui s'est amplifié
pour entraîner à notre rythme l'engrenage de
la roue*

*jusqu'à n'avoir plus besoin de toi
nous laissant face au miroir
de chacun de nous et de l'autre*

*un escalier en colimaçon demeure
comme une trace, et le parcourir de mémoire
le descendre et remonter,
miroités comme dans un labyrinthe*



Dessin 3

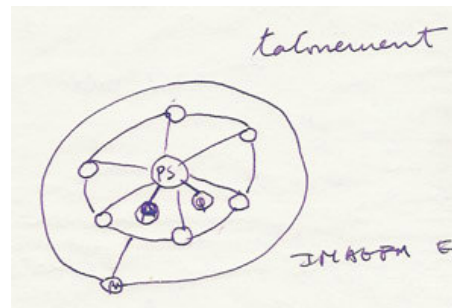
Dans cette phase de la recherche, la métaphore et l'image ont fourni une base d'exploration des données, et de réflexion critique sur les phénomènes étudiés, permettant dans leur sillage d'ébaucher des concepts susceptibles de faire évoluer les situations dans le sens d'une médiation plus réussie.

5 - Les images dans le développement d'une modélisation du réel et de l'idéal

A la suite d'une première étude comparative entre cas (qui ne sera pas présentée ici), avec un langage scientifique articulant conceptualisation théorique et lecture interprétative des données, il a paru intéressant de revoir les premières images et de construire de nouveaux poèmes.

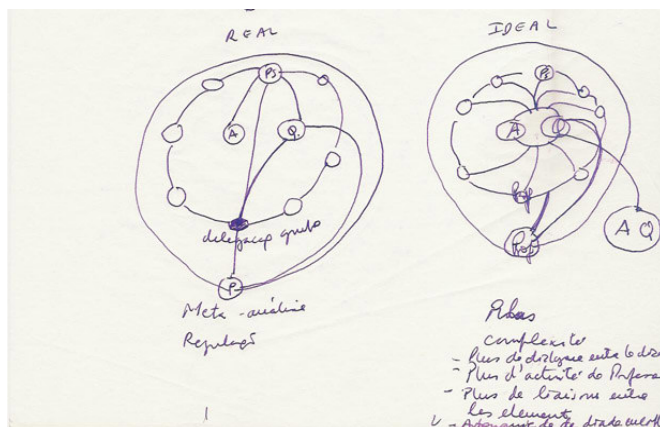
Ceci a impliqué une plus forte discrimination des images issues d'une connaissance plus détaillée de chaque situation. Comme exemple, nous présentons le processus concernant le cas des assemblées des élèves d'une classe donnée.

A la suite d'un processus de tâtonnement, une première image a pu être épurée. Elle synthétise les processus et les rôles des différents intervenants de l'analyse et de la résolution des conflits.



Dessin N°4

Dans une seconde phase, on a comparé cette image à celle qui synthétise ce qui était alors conçu comme un dispositif idéal, représentant les rôles et les processus considérés comme les plus désirables.



Dessins N° 5 & 6

La comparaison de ces deux images a immédiatement mis en relief la plus grande complexité du dispositif " idéal ", issue en partie d'une compréhension plus profonde de la complexité des phénomènes eux-mêmes, mais qui met aussi en équation la transformation de ces phénomènes, dans le sens d'une plus forte complexification. Il s'agit d'une modélisation où la représentation (Le Moigne, 1987) est dominante, et où

elle sous-tend le développement des processus d'intervention et de recherche-action qui transforment l'action elle-même.

Un dialogue entre les parties en conflit est conçu par le biais de ce nouveau modèle, dialogue qui s'entame directement, dans lequel se renforcent les liens et la communication entre les participants à la réunion – et qui fait jouer au professeur un rôle plus actif, où la dyade des parties en conflit se dote d'espaces d'autonomie au-delà du temps et du lieu de l'assemblée et où les parties peuvent trouver des solutions et prendre des décisions pour la résolution de leurs conflits.

Mais, cette image est encore une image statique.

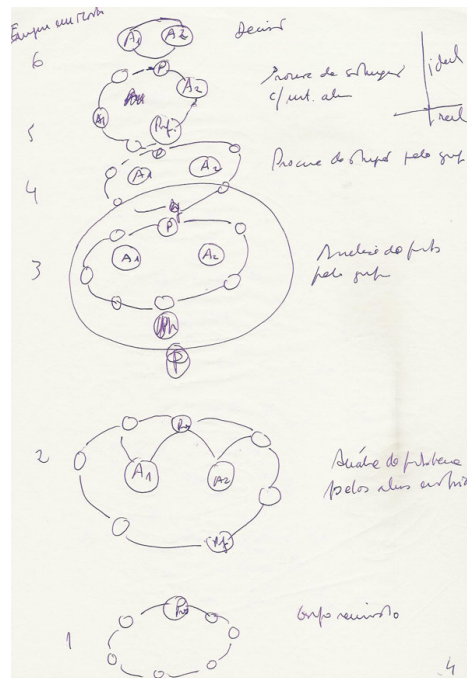
C'est pourquoi des étapes et des images successives ont été pensées pour témoigner de la dynamique de cette évolution.

Enfin, une stylisation du mouvement au cours de la gestion du conflit est représentée à l'aide d'une autre image, bien plus dynamique.

Dessin N°7

Un tel processus, des dynamiques et leurs facilite non seulement une des connaissances sur les aussi le développement des processus de contexte d'assemblée de

La succession des comme une sorte de commence par une étape concernés ne directement, et où ils ont pour la médiation de leurs termine au moment où ils ce groupe. Elle passe par élèves s'intègrent de plus collectif et où le collectif plus, sur une base intervenants. Cette interprétation renvoie au rôle récursif de l'apprentissage, où l'unité créée par la dyade est isomorphe à l'unité du groupe lui-même, plus paritaire, et lui aussi en pleine transformation et développement.



qui modélise à la fois transformations, synthèse plus précise cas, mais permet d'une théorisation médiation, dans un classe.

images se présente soufflet qui où les élèves communiquent pas besoin du groupe conflits, et se n'ont plus besoin de des phases où ces en plus dans le intègre de plus en paritaire, les divers

6 – L'implication du chercheur et la métaphore

L'effort d'explicitation préalable d'un processus créatif, reliant les sens dans une recherche de l'intelligibilité de ce qui nous arrive, est (nous en sommes conscients) un effort assez peu glorieux. Il y a en effet quelque chose d'irréductible, d'ineffable qu'il n'est pas possible d'appréhender par des mots car les mots ne suffisent pas. "C'est un espace de silence où les intuitions se forment et à partir duquel naissent les métaphores. C'est un temps bref, parfois longuement préparé, où toute l'histoire dont nous sommes à la fois les témoins et les agents, converge. Quelque chose d'émergeant qui semble issu de rien. C'est un côté occulte dans lequel la rationalité se trouve interdite" (Viana

Caetano, 2005b). Cette dimension doit être assumée dans la construction de la connaissance, ainsi que l'implication personnelle du chercheur dans cette construction.

L'implication personnelle du chercheur (Barbier, 1985) peut être comprise soit comme une relation qui ne serait pas entièrement consciente, soit comme un engagement total de son être multidimensionnel, soit encore comme un engagement volontariste et critique, questionnant et transformant à la fois ses cadres épistémologiques, méthodologiques, ontologiques, éthiques et civiques. Elle est omniprésente dans tout ce travail d'explicitation et d'approfondissement du rôle de la métaphore et de l'image dans la construction de la connaissance.

Mais, cette explicitation est aussi une manière de sommer la rationalité d'éclaircir le processus, de découvrir, dans une auto maïeutique, ce qui se trouve occulté (Le Grand, 1992), tout en opérant simultanément un mouvement inverse à celui de la distanciation.

Cette tension réursive entre implication et distanciation (Caetano, 2004, Viana Caetano, 2005a) empêche la submersion du chercheur dans les cas (Levy, cité par Caria, 2000) et sa fusion avec l'objet d'étude (Ardoino, sans date). Il s'agit donc d'une tension essentielle à tout processus de recherche, que nous devons toujours intégrer, de manière à faire évoluer notre propre connaissance et à conceptualiser les dimensions épistémologiques et méthodologiques de nos constructions.

Réflexion finale

"Mais la carte parfois transforme le territoire" – C'est le thème de notre atelier. En ce qui concerne la présente communication, qu'est-ce que le territoire? Qu'est-ce que la carte? Si nous comprenons la recherche scientifique développée parallèlement au présent travail (mais que nous avons peu mentionné) et la connaissance qui se construit dans son cadre, comme une carte liée au territoire que constituent les cas de médiation de conflits, nous pouvons alors comprendre comment cette carte est graduellement affinée, transformée au contact des autres cartes – les métaphores visuelles et verbales – qui s'élaborent et s'entrecroisent.

Mais ces métaphores peuvent aussi se comprendre comme de nouveaux territoires, lorsqu'elles gagnent en autonomie, en raison de la valeur potentielle, poétique et plastique, des créations qui en surgissent. La recherche, où une connaissance plus descriptive et analytique se construit de manière scientifique, gagne elle aussi en autonomie. Il s'agit, dans chaque cas, d'une autonomie qui augmente lors des différentes étapes, avec chacun des dialogues qui s'y déroulent, et au cours desquels se construisent les formes de langage et de connaissance.

Bibliographie

- Ardoino, J. *Repères et notes de lecture*. Le Projet. s/d
- Barbier, R. (1985), *A pesquisa-acção na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Caetano, A.P. (2004), Implicações e distanciamos na investigação – coexistências e interdependências. *Revista de Educação*, vol. XII, 2, pp. 5-18
- Caetano, A.P.; Freire, I. (2004), " Mediation in education. A collaborative study between the university and practitioner-researches in the field of education ". *European Conference on Educational Research on line*. www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003798.htm

- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X.R. (2002), *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: ASA
- Lakoff, G. (1994), "What is a Conceptual System ?" in Overton, W., Palermo, D. (Eds). *The Nature and Ontogenesis of Meaning*, Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Le Grand, J-L. (1992), "Epistémologies et implications : vers une heuristique implicationnelle". *Les Sciences de l'Éducation*, 5, 60-72.
- Le Moigne, J-L. (2004), "L'Épistémologie de la modélisation (1) se forme sur l'expérience de la modélisation (2) Qui la forme ?" in F. Lerbet-Sereni, F. (Ed.). *Expériences de la Modélisation, Modélisation de l'Expérience*, Paris, l'Harmattan.
- Le Moigne, J-L. (1998), "Représenter et raisonner les comportements socio-économiques" in C. Roland-Lévy et Ph. Adair (Eds.), *Psychologie économique. Théorie et application*, Paris: Editions Economica.
- 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'épistémologie 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
- Lerbet-Sereni, F. (2004), "L'expérience de modélisation: Entre épreuve du modèle et épreuve du modélisateur", in F. Lerbet-Sereni, *Expériences de la modélisation. Modélisation de l'expérience*, Paris: L'Harmattan.
- Morin, E. (1997), *O Método I. A natureza da natureza*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1996), *O Método III. O Conhecimento do Conhecimento*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1995), *Introdução ao pensamento complexo*, Lisboa: Instituto Piaget .
- Viana Caetano, A. P. (2005a), "Processus d'implication et de distanciation de la recherche sur la formation des enseignants". *Journal des Chercheurs*.
http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=414&recalcul=oui
- Viana Caetano, A. P. (2005b), "La poésie dans la confluence entre la connaissance indicible et la connaissance scientifique". *Journal des Chercheurs*.
http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/breve.php3?id_breve=84
- Watzlawick, P. (1978), *The Language of Change*, New York: Basic Books.