



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe

Auteures

Emmanuelle Arousseau, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

Emmanuelle_Arousseau@uqac.ca

Elisabeth Jacob, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

Elisabeth1_Jacob@uqac.ca

Joanie Laplume, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

Joanie.laplume1@uqac.ca

Catherine Côté, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

Catherine.cote3@uqac.ca

Christine Couture, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

Christine_couture@uqac.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article porte sur les défis de la recherche collaborative (RC) pour les étudiants à la maîtrise et au doctorat. Afin de dégager de tels défis pour tout chercheur s'engageant dans la voie de la RC, sont ici mis en dialogue les perspectives de chercheuses en herbe aux expériences variées et les points de vue de chercheurs collaboratifs expérimentés. Des défis importants à relever sont explicités, et ce, en lien avec les étapes de cosituation, coopération et coproduction du modèle de la RC. Au nombre de ces défis, il y a notamment la posture du chercheur et sa relation avec les participants.

Mots-clés : recherche collaborative, coconstruction, relations, défis, coproduction



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

1. Mise en contexte

De nombreux défis éthiques, méthodologiques, financiers et sociaux se posent lorsqu'un chercheur entreprend une recherche participative avec des praticiens (Beaupré, Laroui et Hébert, 2017). Les coûts associés à son terrain de recherche et l'éloignement géographique qui y est parfois associé, le financement ou non de sa recherche, la conciliation de sa démarche de recherche avec le milieu de pratique, la conciliation des besoins des praticiens avec les besoins du chercheur, l'engagement sur le long terme avec les participants, le recrutement et la relation avec ces derniers ainsi que la solitude à gérer sont quelques-uns des défis relevés dans les écrits scientifiques (Chao et al., 2015 ; Jacob et Arousseau, 2019). En plus de ces nombreux enjeux qui touchent les chercheurs, un double défi attend l'étudiant-chercheur : il se situe au cœur d'une démarche dans laquelle il est lui-même en apprentissage (Torres, 2017).

Afin de confronter et d'enrichir mutuellement des expertises diverses, les auteures de ce texte ont organisé un groupe focalisé réunissant trois professeures, une conseillère pédagogique et deux étudiantes à la maîtrise qui ont été impliquées dans une recherche collaborative. Même si ce groupe focalisé ne s'inscrit pas à l'intérieur d'un protocole de recherche conformément au comité éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi¹, il donnait l'occasion de mettre en commun et de réfléchir aux défis inhérents à la recherche collaborative. De plus, il permettait de « susciter des échanges, mais aussi de faciliter la participation du plus grand nombre de personnes et la multiplication des interactions » (Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011, p. 156). Le groupe focalisé permettait aux chercheuses en herbe et aux chercheurs expérimentés de discuter et de confronter leurs points de vue et leurs idées autour d'un objet commun, soit la recherche collaborative et les défis qui se posent lorsqu'on entreprend cette forme de recherche. Dans un esprit collaboratif, le groupe focalisé se donnait un temps de partage et de discussion sur les expériences vécues et celles en cours, réalisées dans les différentes étapes de la recherche collaborative.

2. Quelques fondements de la recherche collaborative

Rappelons brièvement que la recherche collaborative fait partie du courant des recherches participatives selon le mouvement initié par Dewey (Morissette, 2013). D'un point de vue anthropologique, les recherches

¹ Aucune demande de certificat éthique n'a été demandée au Comité éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Tous les participants étaient volontaires et libres de participer au groupe focalisé.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

participatives, et plus particulièrement les recherches collaboratives, replacent l'acteur, ici les enseignants, au cœur du processus de recherche. Il s'agit d'une méthodologie qui « vise une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, en vue d'étudier le savoir-faire qui sous-tend cette dernière dans le cadre d'une démarche de coconstruction » (Morissette, 2013, p. 41). La volonté est de solliciter la participation de partenaires pour mettre à contribution leur expertise. Dans cette vision, la personne sollicitée n'est plus un objet de recherche passif et observé, mais elle devient sujet et acteur compétent de la recherche, ce qui implique pour le chercheur un changement de posture (Vidal et Morissette, 2014). Elle possède par ailleurs une connaissance de sa pratique et des situations pédagogiques (Desgagné, 2001) et c'est cette expertise qu'elle divulgue au chercheur. Quant à ce dernier, son intervention consiste à interpréter la signification que les praticiennes donnent à leur pratique, à présenter leur point de vue, leurs idées ou encore à les faire participer à des activités se situant au cœur de leur travail quotidien (Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). Le modèle proposé par Desgagné (1997, 2001) concernant la recherche collaborative comprend trois étapes : la cosituation, la coopération et la coproduction (Barry et Saboya, 2015 ; Desgagné, 1997, 2001 ; Desgagné et al., 2001). Le projet, négocié avec les participants (cosituation), les amène à réfléchir sur des éléments de leur pratique (coopération) ; leur développement professionnel, la production de matériel pour leur classe ou encore des publications seront des retombées à la recherche (coproduction). La figure 1 illustre la relation entre les étapes de la recherche collaborative et l'enjeu de double vraisemblance, c'est-à-dire de tenir compte des préoccupations et des besoins des praticiens tout comme des chercheurs.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

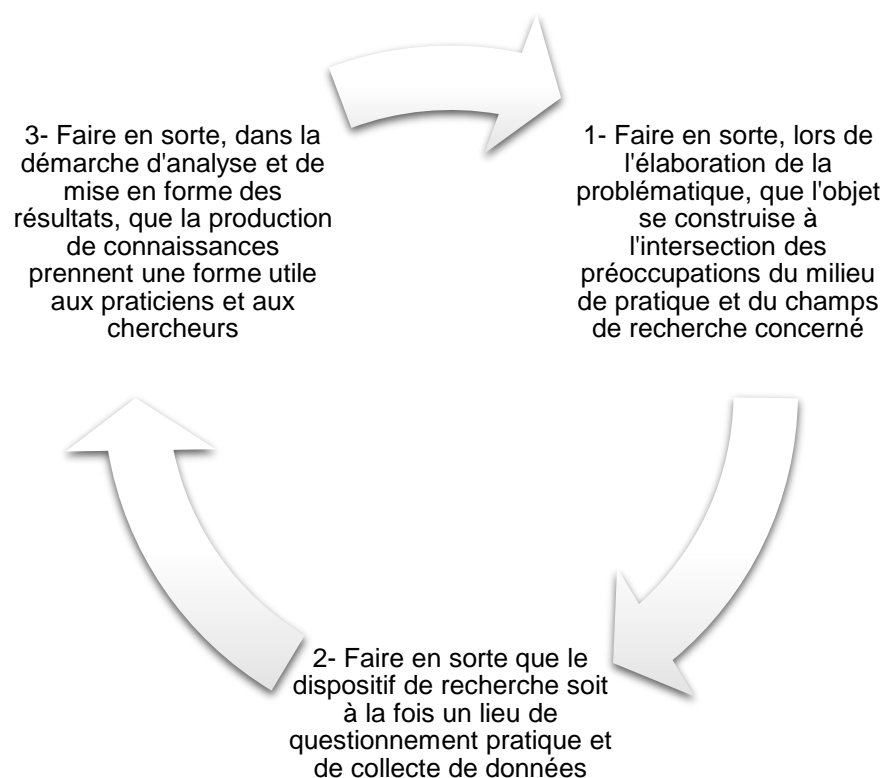


Figure 1 : Les trois étapes du modèle de la recherche collaborative et l'enjeu de double vraisemblance (Barry et Saboya, 2015, p. 53)

3. Une démarche pour réfléchir ensemble aux défis de la recherche collaborative

Les questions qui ont guidé le groupe focalisé ont été construites afin d'aborder les principaux enjeux, défis et difficultés pouvant ressortir lors d'une recherche collaborative (p. ex. : Qu'est-ce qui conduit un chercheur sur le chemin de la recherche collaborative ? Comment concilier le projet de recherche avec les préoccupations des praticiens ? Comment maintenir la motivation et l'engagement des participants ? Quel est l'équilibre à trouver entre les coûts, le nombre de rencontres et la qualité de la collecte de donnée ? Quels sont les compromis avec lesquels vous avez dû composer durant votre recherche ?). Les réflexions se sont donc centrées sur les questionnements humains, méthodologiques et matériels. Le groupe focalisé a permis un échange et une discussion entre des étudiants et des professeurs ayant choisi la voie de la recherche collaborative. Cette rencontre d'une durée approximative de deux heures a



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

été enregistrée et les données ont ensuite été transcrites sous forme d'un verbatim. L'analyse thématique a été utilisée pour réduire les données et dégager une synthèse des propos tenus par les participants (Paillé et Muchielli, 2013). Cette analyse a permis de dégager dix thématiques qui seront présentées dans la prochaine section. Les trois premières thématiques, dont les motivations initiales, les liens de confiance avec les praticiens et les relations avec eux sont abordées sous l'angle de la cosituation, la première étape de la recherche collaborative. Les six autres thématiques soulevées par le groupe focalisé, dont la posture du chercheur, la reconnaissance des expertises, la solitude du chercheur, les remises en question sur les cadres de référence, le dialogue ainsi que l'écoute et les relances se situent à l'étape de la coopération. Enfin, les défis de la coproduction seront envisagées dans la dernière thématique.

4. Des défis et enjeux aux trois étapes du modèle de la recherche collaborative

Que nous soyons chercheurs en herbe ou expérimentés, plusieurs enjeux et défis découlent du choix de faire une recherche collaborative. Ils s'exprimeront de différentes manières tout au long du parcours de la recherche. Si certains procédés peuvent être propres à chacune des étapes, d'autres s'entrecroisent et se chevauchent le long de la recherche. Dans cette section, les enjeux et les défis présentés sont discutés en croisant les résultats de l'analyse thématique dégagée du groupe focalisé, avec d'autres écrits scientifiques.

4.1 Les enjeux et les défis de la cosituation

Dans les enjeux et les défis de la cosituation, les motivations initiales, les liens de confiance avec les praticiens et les relations avec les participants sont examinés.

Les motivations initiales

Nous nous sommes tout d'abord intéressées à ce qui motive un chercheur à choisir l'approche de recherche collaborative. Pour répondre à cette question, il y a lieu de revenir sur les visées de ce courant de recherche dans le domaine des sciences de l'éducation. « Elle s'appuie sur un partenariat entre les acteurs engagés dans le processus de recherche dirigé vers un but commun. Elle requiert donc une association et une concertation étroites entre chercheurs en éducation et acteurs sociaux du milieu scolaire, tous devenant des "partenaires vitaux" » (Lenoir, 2012, p. 15). Les motivations peuvent être diverses, comme le démontre les trois exemples ci-dessous, mais l'idée de faire une recherche collaborative semble provenir tout d'abord de l'influence d'une certaine culture de recherche développée par les directeurs, codirecteurs et de l'institution dans laquelle évolue l'étudiant.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Bien moi, c'est clair, clair, clair que c'est ma directrice de thèse. [...] C'est parce que je voulais travailler dans une perspective pour contribuer au développement des pratiques et elle m'a dit : « Il n'y a qu'une seule façon de le faire, c'est le faire avec une enseignante ». (Participant 1)

Moi j'ai été beaucoup inspirée par, justement, les profs qui sont ici à l'UQAC. Donc, au départ tu sais il y a quand même une culture de recherche collaborative qui est déjà bien intégrée. (Participant 4)

Mes deux directeurs étaient dans la recherche collaborative [...], mais aussi je connaissais déjà la personne avec qui j'allais travailler [...] c'est pour développer [...] les sciences et les maths ensemble. (Participant 6)

Ainsi, le fait de vouloir contribuer au développement des pratiques implique la nécessité de travailler avec ceux et celles concernés au premier plan : les enseignants, auteurs et acteurs de leur pratique. Il semble donc nécessaire de se donner un outil pertinent afin de regarder cette pratique et de s'y ancrer. En effet, « l'expérience a besoin de la théorie pour s'approfondir, et la théorie a besoin de l'expérience pour être opératoire » (Vinatier, 2013, p. 1). Cet ancrage permet une meilleure compréhension de ce qui se passe en classe et une meilleure lecture des pratiques enseignantes qui sont riches et complexes. Le processus peut être lourd et ardu, surtout lors d'une recherche effectuée à la maîtrise ou au doctorat, mais il permet d'aller plus en profondeur, d'avoir une vision globale et plus articulée de ce qui se passe dans la classe.

Les liens de confiance avec les praticiens

La recherche collaborative se caractérise par un travail conjoint entre des partenaires pour coconstruire un savoir sur la pratique à partir d'un projet commun ou d'une préoccupation commune. L'accès aux pratiques enseignantes et notamment, à leur dynamique, reste difficile à étudier (Maulini, 2006). Le travail conjoint fait en recherche collaborative, autour de l'analyse ou du développement de pratiques, exige qu'un lien de confiance s'établisse entre les partenaires le plus rapidement, et si possible, dès l'étape de cosituation. « *Pour établir un lien de confiance, je me suis campée en tant qu'enseignante, que j'avais été enseignante au secondaire pendant 15 ans* » (Participant 2). Lorsqu'un lien est déjà présent entre le chercheur et les participants, le démarrage d'un projet semble plus facile.

Cela faisait déjà deux ans que j'étais dans le milieu [...]. Je travaille comme consultante. Donc je n'ai pas eu cette difficulté-là (à créer un lien de confiance) mis à part auprès d'une participante [...]. Je ne la connaissais pas. Avec cette participante-là, il a fallu quasiment que je l'encourage à participer



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

même si c'était volontaire. Parce qu'il n'y avait aucun lien.
(Participant 5).

Toutefois, le lien construit, tissé ou existant, mais préalable à ce processus collaboratif demeure fragile et peut facilement se distendre ou se briser. D'ailleurs, Jalava (2006) souligne que l'engagement mutuel des participants, leur connaissance de la situation exacte, la confiance construite et celle gagnée sont des principes régissant le développement de la confiance dans une relation. Ce lien de confiance permet d'envisager la libre expression de chacun, ce qui favorise les conditions gagnantes au partage lors de l'étape de la coopération.

Les relations avec les participants

La formation universitaire de la maîtrise ou du doctorat ne permet pas réellement d'aborder le développement des compétences relationnelles. Selon St-Arnaud (2014), pour être efficace, le chercheur doit tisser des rapports de coopération avec ses interlocuteurs. Pour cela, il devra définir avec eux un objectif commun. Il devra aussi reconnaître et respecter le champ de compétence de chacun en évitant de laisser ses besoins personnels envahir l'espace de discussion. Les relations avec les participants peuvent prendre différentes formes et parfois, elles commencent à l'extérieur du cadre de la recherche, mais peuvent aussi la dépasser, comme le souligne la participante 6 :

Je vais devoir changer de posture parce que moi c'était mon enseignante associée. Donc, c'est elle qui avait, comme c'était à elle de m'apprendre. Je n'ai pas à lui apprendre quoi que ce soit, mais c'est mon amie maintenant.

D'ailleurs, le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche du gouvernement canadien (2012.) apporte cette précision sur la relation chercheur-participants en recherche qualitative.

L'accès à certains milieux et à certaines populations se développe quelquefois progressivement, et il se peut bien que les relations s'établissent hors du cadre du projet de recherche ; par conséquent, il n'est pas toujours facile de déterminer avec précision où commence et où prend fin la relation « de recherche » proprement dite. (...) Dans certains cas, les contacts entre les chercheurs et les participants dureront toute une vie, et ces personnes développeront des liens sur divers plans qui transcenderont la relation établie dans le cadre du projet de recherche. (s.d.)

Au-delà des enjeux méthodologiques, on rencontre donc des enjeux relationnels garants d'une bonne collaboration. L'important est de reconnaître que des relations harmonieuses et de confiance ne pourront qu'être bénéfiques pour la recherche et peut-être même dépasser son



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cadre; les chercheurs en herbe doivent aussi en être pleinement conscients.

4.2 Les enjeux et les défis de la coopération

Les enjeux et les défis de la coopération sont discutés en fonction de six thématiques, soit la posture du chercheur, la reconnaissance des expertises, la solitude du chercheur, les remises en question sur les cadres de référence, le dialogue, puis l'écoute et les relances.

La posture du chercheur

Sans être un expert du processus d'accompagnement, le chercheur, à l'étape de coopération, doit déployer des stratégies pour travailler dans le plus grand respect des partenaires avec qui elle souhaite analyser ou développer des éléments en lien avec leur pratique. Selon Saint-Germain et LaBillois (2014) « la première stratégie consiste à se placer dans une relation « côte à côte », c'est-à-dire de partir des représentations des enseignants » (p.1). Dans cette collaboration, il s'agit donc de construire une relation égalitaire, dans la reconnaissance de l'expertise de l'autre, et ce, sans oublier sa propre expertise de chercheur qui ne doit ni être niée, ni être imposée. D'ailleurs, comme le souligne respectivement les participantes 1 et 4, cette collaboration durant « *la collecte de données a vraiment pris la forme d'un travail d'équipe* » et dans ce travail d'équipe, le chercheur « *entre les rencontres [doit] prendre du recul, revenir avec une lunette plus analytique* ». Il s'agit donc d'un véritable exercice d'équilibriste pour le chercheur qui doit jongler avec différentes postures. En effet, celui-ci entreprend à la fois de « soutenir ou confronter, inciter ou se tenir en retrait » (Paul, 2007, p. 251). La recherche collaborative demande en ce sens un haut niveau de créativité. Il faut accepter de ne pas avoir uniquement une posture de chercheur qui va analyser des éléments de pratiques enseignantes, mais qui va aussi développer avec les enseignants des éléments pratiques qu'ils vont pouvoir réinvestir en classe.

La reconnaissance des expertises

Sans oublier, ni renier son rôle d'expert, le chercheur offre son expertise tout en accueillant et en reconnaissant celle des enseignants, différente de la sienne, puisque chacun est compétent dans son domaine. D'ailleurs, les liens de confiance établis et les bonnes relations avec les participants soulignés précédemment créent un espace où le maillage d'expertise est possible (Proulx, 2013). Dans une relation de confiance, chacun s'exprime et partage son expertise, contribuant ainsi à interpréter une situation donnée. Pour que ce maillage existe, « *Il faut vraiment qu'on soit d'égal à égal dans la reconnaissance de l'expertise, [...] c'est vraiment un partage* » (Participante 1). Toutefois, pour un jeune chercheur, « *il ne faut pas oublier de revenir et de l'assumer son expertise. Puis ça ce n'est pas toujours évident* » (Participante 2), ce qui peut l'amener à vivre des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

défis supplémentaires. Le rôle de l'expert s'exprime notamment par le fait que le chercheur donne des formations sur l'objet de sa recherche, formations qui n'ont pas toujours été pensées dans son devis méthodologique.

La solitude du chercheur

Le contexte de collaboration est parfois plus délicat lors d'un projet de maîtrise ou d'une recherche doctorale. À l'étape de coopération, l'étudiant-chercheur est souvent seul avec les praticiens durant les rencontres et il faut gérer à la fois l'animation, l'écoute et la prise de notes. Il semble alors souvent difficile de se plonger totalement dans la rencontre. Comme le souligne la participante 4, « *je prenais juste des notes de rencontres, puis j'en échappais parce que dans la rencontre, je suis comme animatrice, puis en même temps, je suis avec eux* ». Cette gestion est un exercice exigeant qui demande beaucoup de préparation, de concentration et de mobilité entre proximité à entretenir et distance à maintenir avec les participants. Or, on ne peut nier l'existence d'une tension mutuelle entre la proximité indispensable (p. ex. : anime, discute, s'identifie au groupe) et la distance nécessaire (p. ex. : prend des notes, analyse, adopte un point de vue externe, etc.) du chercheur pendant les rencontres et la démarche de recherche (Lévesque, 2017). La solitude du chercheur durant ces rencontres ne doit pas pour autant confiner la discussion. Il est certain que dans le feu de l'action, des choix s'imposent et des éléments risquent d'échapper au chercheur qui, selon les moments, privilégie l'écoute pleine et entière des discussions ou bien la prise de notes afin d'étayer le journal de bord. Dans une recherche qualitative, le journal de bord est fondamental et permet de regrouper des notes théoriques, méthodologiques et descriptives (Baribeau, 2005). Dans ces moments de solitude, cet outil devient bien plus qu'un outil de collecte de données : il devient un *confident*, un fidèle compagnon, à qui le chercheur pourra se livrer.

Les remises en question sur les cadres de référence

Le chercheur plongé dans le mode de la pratique enseignante est « comme une sorte de photographe qui ne peut objectiver que si il est ou se met hors du jeu qu'il objective, si il s'affranchit en fait ou en pensée des déterminismes qu'il porte au jour » (Bourdieu, 1978, p. 67). Durant ce processus, le chercheur négocie sans cesse une sorte de va-et-vient entre le concret de la pratique et l'analyse que permet le cadre théorique. Pourtant, le cadre théorique ne doit pas être envahissant au point d'écraser le point de vue des enseignants. Car, comme nous l'avons vu, un cadre théorique est aussi l'affirmation d'un point de vue. Un cadre n'est qu'une intention qui donne une certaine lecture. Il peut parfois même s'avérer nécessaire de faire évoluer nos cadres conceptuels de chercheurs en les croisant avec les cadres d'actions des praticiens, dans une perspective d'influence réciproque (Desgagné et al., 2001). Encore une fois, la structure ne doit pas être trop figée, ni trop confrontante pour les enseignants. « En fait, l'objectivation n'a quelque chance d'être réussie que si elle implique



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'objectivation du point de vue à partir duquel elle s'opère » (Bourdieu, 1978, p. 67). La qualité d'un bon chercheur n'est pas d'éviter ce genre de confrontation, mais bien de soulever justement les incohérences et les contradictions, pour aboutir à une réflexion qui rend possible la remise en cause des cadres théoriques initiaux.

J'ai tout déconstruit mon cadre après avoir séjourné en Nouvelle-Zélande pendant 3 mois. Parce que c'était [...] une autre vision. Puis je me disais [...] ma vie est finie. Bref, je voulais tout réécrire le[s] chapitre[s]. (Participante 5)

Parce qu'autant comme chercheur, [il faut] remettre en question ce que tu as passé des années à apprendre et à étudier et à lire jusqu'à te déchirer les yeux. Puis après ça refaire de nouveaux cadres théoriques à partir des exemples de pratique. (Participante 3)

Dans le cadre d'une recherche collaborative, cette remise en question devient alors une voie inévitable à contourner dont les chercheurs doivent être conscients, même si « *c'est très déstabilisant [...]. Il faut être capable de se mettre en danger. C'est vrai pour les enseignants, puis c'est vrai pour les chercheurs* » (Participante 1). Une recherche collaborative est donc un apprentissage : il faut savoir faire preuve d'humilité et de transparence, d'indulgence et de flexibilité. Le chercheur doit naviguer avec souplesse sans trop dériver pour ne pas perdre le focus de la rencontre. Le canevas d'entretien et les autres outils de travail conjoint ne sont qu'une esquisse servant de « garde-fou dont on peut se servir pour mettre un peu de cohérence dans une discussion devenue trop décousue » (Leclerc et al., 2011, p. 152). Ce flou apparent ne remet pas en cause le respect de la rigueur scientifique de toute recherche qui se construit de la problématique, au cadre théorique et à la méthodologique.

Le dialogue

Les dispositifs utilisés en recherche collaborative mettent souvent en jeu des groupes de discussions ou des rencontres individuelles autorisant les échanges et les réflexions, mais ouvrent aussi sur de possibles scénarios d'apprentissage, de production des élèves. Ce sont des situations de conversation, d'énonciation et d'interaction. Il y a donc lieu de considérer l'importance de la situation en envisageant une approche située de l'action (Astier et al., 2003). Dans la dynamique des situations de dialogue, chaque locuteur est en fait en état d'adaptation permanent. Il devient alors difficile de prévoir les actes et paroles qui résultent d'une double interprétation du locuteur et de l'allocutaire. Les effets d'une telle interprétation à deux dimensions ne peuvent alors être anticipés. Une conversation se concrétise dans des stratégies opportunistes qui ne sont en aucun cas planifiables à long terme. Le langage se construit en effet par l'action (Piaget et Inhelder, 1991) et, réciproquement, le langage construit l'action (Searle, 1996). Dans cette dernière théorie anglo-saxonne,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

communiquer c'est agir sur l'interlocuteur. Le langage est alors vu comme une forme d'action. Il devient alors une suite d'actions planifiées ayant un objectif sous-tendu par une intention (Searle, 1996) . Il existe donc un équilibre rationnel entre les connaissances, les actions et les intentions du locuteur-chercheur. Il est ainsi intéressant de reprendre la notion de cadre développée par Goffman cité par Joseph (2009). Il le voit comme :

un dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale, qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons au cours d'action (p.123).

Par ailleurs, le sens des énoncés est négocié et donc transformé par chacun des destinataires qui en construisent sa propre représentation (Filippi-Deswelle, 2012). On comprend alors la difficulté de suivre à la lettre un canevas de questions préconstruit qui n'est qu'une projection de nos intentions sur ces interactions humaines soumises aux aléas. Cependant, le canevas construit à partir des cadres théoriques et méthodologiques est lui-même un cadre préconçu, qui structure notre interprétation de la situation (Joseph, 2009) et oriente notre conduite de l'action. Le groupe focalisé permet aussi de donner davantage de légitimité aux savoirs d'expérience qui souvent, restent implicites et latents (Joseph, 2009). Mais, il arrive que les demandes des enseignants nous fassent dévier de l'objectif premier qui, dans le contexte des recherches envisagées (maîtrise ou doctorat), est de répondre à une question de recherche. Ainsi, parfois, les enseignants nous engagent sur des avenues plus formatives et des moments où la démarche se situe davantage dans l'implantation. Il est difficile d'éviter de tels moments. Il faut être capable de les accepter et de les reconnaître afin de les rendre légitimes. Le piège est alors « *d'entrer ou rester juste dans un rôle de formation, puis de perdre un petit peu les éléments de recherche qu'on nous amène* » (Participante 1). En ce sens, il peut être intéressant d'avoir une autre lecture des dialogues durant les rencontres afin de discerner dans le verbatim ces différents moments de partage d'expériences, d'écoute, d'analyse ou encore de formation. Cette analyse *a posteriori* par le chercheur en herbe lui permettra de mieux cerner les enjeux entourant les échanges et les réflexions ainsi que de réfléchir à sa propre pratique (Schön, 1994).

L'écoute et les relances :

Le chercheur doit jouer le rôle d'un animateur qui dans ce contexte veille à ce que la parole et donc la pensée de chacun soient respectées. Il faut non seulement savoir écouter, mais aussi savoir entendre. Entendre ce qui se dit, mais peut-être aussi ce qui ne se dit pas et reste sous-entendu ou suspendu afin d'aller chercher avec tact ce qui sinon resterait implicite. Dejours, Dessors et Molnier (1994) évoquent :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

une écoute qui prend authentiquement le risque d'entendre et de comprendre. Or, écouter pour entendre comporte aussi un risque, à savoir : celui de découvrir, par la parole de l'autre, des dimensions de la réalité jusque-là ignorées, qui, une fois entendues et assimilées, peuvent déstabiliser les analyses, les convictions et les croyances sur lesquelles celui qui écoute a fondé sa vision du monde. (p. 116)

Cette « écoute risquée » (Leclerc et al., 2011, p. 160) l'est pour les enseignants qui se dévoilent, mais l'est aussi pour le chercheur qui s'implique et engage en même temps la parole des enseignants qu'elle transcrit, analyse et dont elle témoigne lors des publications de recherche. Il s'agit d'une responsabilité scientifique et sociale dont il faut avoir conscience et qu'il faut assumer (Leclerc et al., 2011). Certes nous pouvons contribuer à valoriser le travail des enseignants, mais ils sont en même temps exposés et donc susceptibles de voir leur travail ou leurs pratiques critiqués. Or, les chercheurs en herbe à la maîtrise ou au doctorat n'ont peut-être pas pleinement conscience de cet état de fait et des conséquences qui en découlent.

Comment s'assurer alors de respecter chaque participant? Même si les rencontres et les discussions autour de l'objet d'enseignement concerné lors d'une recherche collaborative sont tendues vers la recherche de solutions collectives, il faut comprendre que l'engagement de chacun peut se faire à des rythmes différents. De plus, « l'analyse de la pratique d'enseignement ouvre sur l'enseignement en général, ce qui favorise la prise de conscience et la réflexion » (Tardif et Ziarko, 1997, p. 84). Ces discussions peuvent engendrer des ruptures et des déséquilibres et donc des moments où l'enseignant se place dans une posture réflexive. Cette posture réflexive est une activité mentale qui se traduit par une réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action (Schön, 1994). Il se peut que l'enseignant vive alors un moment de retrait qui n'est pas un désengagement de sa part, mais un « "moment-espace" de prise de conscience » (Vacher, 2011, p. 68). Ce réfléchissement est préalable et obligé à l'abstraction réfléchissante (Piaget, 1977 ; Vermersch, 1994, 2006) qui est alors une véritable réflexion au sens de rationalisation de la pensée (Vacher, 2011, p. 68). Dans le respect de l'esprit collaboratif, le chercheur doit suivre le mouvement imprimé par la réflexion des praticiens.

4.3 Le défi de la coproduction

Un élément souvent questionné dans le processus de recherche collaborative concerne la coproduction. Cette étape est souvent présentée comme un défi, puisque les enseignants participeraient très peu à la rédaction d'articles scientifiques. Il s'agit-là d'une compréhension de la coproduction centrée sur la recherche. Or, dans un critère de double vraisemblance (Desgagné, 2007), ce principe de coproduction situe les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

savoirs créés, à l'interface du monde de la pratique et du monde de la recherche en reflétant les préoccupations de chacun. Alors, la coproduction avec les enseignants s'envisage plutôt sur le terrain de ces derniers. Elle vise à leur fournir des outils pouvant être directement investis dans leur pratique. La coproduction ne se situe pas uniquement dans le fait de produire des données à analyser et à publier des articles de recherche. Elle se produit aussi dans le travail de collaboration qui se met en place sur le terrain des enseignants. Elle se concrétise ainsi dans la construction de matériel pouvant être utilisé en classe, dans la diffusion d'articles dans des revues professionnelles ou encore dans la participation à des colloques professionnels où les enseignants vont pouvoir partager leurs pratiques. Ainsi, cette coproduction ne peut se construire à l'avance. Elle surgit au détour de la collaboration en fonctions des intérêts qui animent le groupe et des besoins des enseignants. Or, ces besoins sont fortement liés à leurs préoccupations qui sont centrées sur leur pratique et donc sur leur planification et ce qu'ils vivent en classe. Hélas, ces productions sont rarement reconnues par le milieu scientifique.

Les constats

Les enjeux, défis et difficultés de la collaboration sont nombreux et touchent à la fois aux trois étapes de la recherche collaborative, dont la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1997, 2001 ; Desgagné et al., 2001). Des constats similaires se dégagent des propos tenus par les chercheurs en herbe et les chercheurs expérimentés. Tout chercheur doit bien comprendre ses motivations initiales avant de s'engager dans une recherche collaborative. Plusieurs enjeux et défis relationnels feront aussi partie de son parcours ; il devra tisser des liens de confiance, établir une véritable relation avec les participants, dialoguer, écouter et savoir faire des relances. Dans ce processus, le chercheur en herbe ou expérimenté devra adopter une posture égalitaire avec les participants et reconnaître leur expertise ainsi que la sienne afin de contrer les défis de la collaboration. Les moments de solitude et les remises en question du chercheur seront aussi des enjeux auxquels il sera confronté. Enfin, même si des défis de coproduction se présenteront, le chercheur devra conjuguer ses préoccupations à celles des praticiens afin que tous puissent bénéficier, pour leur pratique, des retombées de cette coproduction.

5. Conclusion

Plus qu'une simple démarche méthodologique, la recherche collaborative est avant tout un engagement de la part des participants et du chercheur, qui lui, se doit d'adopter une posture exigeant un grand dévouement. Loin des chemins clairement balisés et tracés à l'avance par un cadre théorique malgré tout rigoureux, la nature même d'une collaboration respectueuse entraîne les partenaires sur des artères insoupçonnées à l'origine de la complexité du processus, mais aussi de sa



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

richesse. Cette richesse exige de la souplesse, de la générosité de la part du chercheur qui doit jongler avec différentes postures. La fécondité des résultats dépend énormément d'éléments subtils, mais fondamentaux des relations humaines : l'écoute et le respect. La rigueur n'est pas pour autant évacuée. C'est au chercheur de s'adapter à la réalité des praticiens et d'apprendre à jongler avec de telles « bifurcations méthodologiques » (Vidal et Morissette, 2014, p. 86). Il s'agit alors

d'appréhender les obstacles non plus comme des contraintes, mais comme des ressources qui vont transformer successivement l'objet de recherche. Confronté à ces difficultés, l'ethnographe vigilant doit accepter de perdre le nord pour mieux se réorienter et redéfinir ses perspectives théoriques et méthodologiques » (p. 87).

Le chercheur doit alors être préparé afin d'être capable d'affronter l'incertain. Les détours que peut prendre la conversation ne doivent pas le déstabiliser et faire perdre de vue les objectifs du projet de recherche. Il doit être capable d'organiser, d'anticiper, de provoquer, de relancer et de recentrer la discussion. L'écoute des participants, l'adoption d'une posture analytique, le retour à son cadre théorique entre les rencontres et sa remise en question, les discussions avec son comité de recherche entre les rencontres seront quelques-unes des stratégies déployées par le chercheur en herbes afin de savoir mieux improviser dans le feu de l'action.

La recherche collaborative se place donc dans une pratique réflexive qui s'enracine dans des savoirs issus de la recherche et se développe à partir de savoirs d'expérience. Dans cette perspective, elle concilie les idées plus rationnelles à celui des phénomènes qui influent les relations humaines. Les défis sont nombreux, que ce soit pour les chercheurs en herbe et les chercheurs d'expérience, mais ces recherches collaboratives nourrissent et les font eux aussi, porter un regard critique sur leur pratique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J. et Zeitler, A. (2003). Les approches situées de l'action : quelques outils. *Recherche & Formation*, 42(1), 119-125. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1833>
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données - Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série(2)*, 98-114.
- Barry, S. et Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches Qualitatives*, 34(1), 49-73.
- Beaupré, P., Laroui, R. et Hébert, M.-H. (2017). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chao M., Monini C., Munck S., Thomas S., Rochot J., et Van de Velde C. (2015). Les expériences de la solitude en doctorat. Fondements et inégalités, *Socio-logos [En ligne]*, 10. <http://socio-logos.revues.org/2975>.
- Dejours, C., Dessors, D. et Molnier, O. (1994). Comprendre la résistance au changement. *Document pour le médecin du travail*, 58(2^e trimestre). Repéré à <http://www.inrs.fr/media.html?refINRS=TC%2049>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative* (p. 89-121). Québec : PUQ.
- Filippi-Deswelle, C. (2012). Du locuteur au sujet énonciateur-locuteur. *Arts et Savoirs*, (2). <https://doi.org/10.4000/aes.464>.
- Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. (2012). *La recherche qualitative, 2^e édition de l'Énoncé de politiques des trois conseils: éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/chapter10-chapitre10/Guil>.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Jacob, É., & Arousseau, E. (2019). 10 paramètres à savoir avant d'entreprendre une recherche collaborative. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation*, 10(1), 122-130.
- Jalava, J. (2006). Trust as a Decision. *The Problems and Functions of Trust in Luhmannian Systems Theory*. Helsinki : Helsingin yliopisto.
- Joseph, I. (2009). *Erving Goffman et la microsociologie* (2^e éd., 2. tirage). Paris : Presses Univ. de France.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail & Apprentissage*, 9, 14-40.
- Lévesque, J.-Y. (2017). La distance, la proximité et le défi de l'objectivité du chercheur. Dans P. Beaupré, R. Laroui, et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p. 28-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. (2006). *Étudier les pratiques enseignantes : trois questions. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Université de Genève. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0604.pdf>
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Recherches participatives*, 25(2), 35-49.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paul, M. (2007). Chapitre I. L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. Dans J-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J-Y. Robin (dir.) *Penser l'accompagnement adulte* (p. 251-274). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0251>
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. L'abstraction de l'ordre et des concepts* (PUF, Vol. 2). Paris.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1991). Chapitre XXIV - Les opérations intellectuelles et leur développement. Dans P. Friaissie et J. Piaget (dir.), *Traité de psychologie expérimentale* (p. 117). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.frais.1991.01.0117>
- Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (p. 327-349). Paris : L'Harmattan.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Saint-Germain, M. et LaBillois, D. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*. CÉGEP de la Gaspésie et des Îles. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf>.
- Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research : their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les éditions logiques.
- Searle, J. R. (1996). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- St-Arnaud, Y. (2014). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Presses de l'université de Montréal.
- Tardif, M. et Ziarko, H. (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Saint-Nicolas, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Torres, R. (2017). *Devenir chercheur en sciences humaines et sociales : expériences, regards et innovations*. Paris : L'Harmattan.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à réfléchir. *Recherche et formation*, 66(Varia), 65-78.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue (ESF)*. Paris.
- Vermersch, P. (2006). Les fonctions des questions. *Explicititer*, 65, 1-6.
- Vidal, M. et Morissette, J. (2014). Itinéraire ethnographique d'une doctorante : dialogue autour de la (dé)construction de l'objet de recherche. *Recherches Qualitatives*, 33(1), 86-108.
- Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Centre de recherche en éducation de Nantes – CREN*.