



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

## Introduction

# **Le territoire actuel des recherches participatives en éducation au Québec : une amorce de bilan sur leurs avancées théoriques et méthodologiques.**

Auteurs

Souleymane Barry, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

[souleymane.barry@uqac.ca](mailto:souleymane.barry@uqac.ca)

Nicole Monney, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

[Nicole1.Monney@uqac.ca](mailto:Nicole1.Monney@uqac.ca)

Christine Couture, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

[Christine.Couture@uqac.ca](mailto:Christine.Couture@uqac.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Après des décennies de travail sur le terrain de la pratique et d'expérimentations avec les participants, on peut sans contredit parler d'une maturité atteinte par les recherches participatives dans les sciences humaines et sociales. Les visées de recherche ainsi que les façons d'opérationnaliser ce type de recherches se sont précisées. Au-delà des appellations de ces recherches ayant en commun le souci de faire de la recherche avec plutôt que sur les praticiens, quelle synthèse faire des avancées théoriques et méthodologiques majeures qu'elles ont enregistrées? Le présent article amorce une telle synthèse avec un premier état des lieux.

Mots-clés : participative, collaborative, action partenariale, praticien



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Introduction

Dans cette introduction au présent numéro thématique, nous amorçons un bilan sous la forme d'un premier état des lieux à la lumière d'une revue faite de travaux majeurs se situant à l'intérieur des recherches collaboratives, recherches-action et recherches partenariales. Nous avons cité là trois formes de recherches participatives représentatives des études considérées dans ce numéro. Avant d'aller plus loin, deux précisions importantes s'imposent en lien avec d'abord l'appellation « recherche (s) participative (s) », puis la portée de chacune des cartographies sommaires que nous proposons des trois formes de recherches participatives que nous abordons. Comme Anadòn (2007) et bien d'autres, nous pensons que la dénomination « recherches participatives » est la plus représentative de la catégorie de recherches sur laquelle porte ce numéro thématique et visant une implication importante des participants qui, selon l'envergure de leur participation, sont considérés différemment en recherche collaborative, recherche-action, ou en recherche partenariale, pour ne citer que ces exemples. La suite du texte permettra, nous l'espérons, de mettre en évidence qu'il importe moins de s'attarder aux appellations qui peuvent dérouter certains, surtout avec toutes ces combinaisons autour des mots collaboration, partenariat, action, formation. Cela donne des appellations du genre recherche-action collaborative, recherche partenariale participative, recherche-action formation; etc. Plutôt, afin de différencier de façon constructive les recherches se situant à l'intérieure de ce que nous appelons volontiers la voie participative, il convient plus d'aller au-delà des « labels » et de se centrer sur les aspects qui les distinguent sur les plans théorique, épistémologique, éthique, méthodologique, politique, etc. Nous nous empressons d'ajouter que pour la clarté de ce premier état des lieux, nous avons choisi dans les trois sections suivantes présentant chacune des formes de ces recherches participatives, d'éviter de les comparer. Nous éviterons donc autant que possible les comparaisons tentantes par exemple, entre recherche collaborative et recherche-action. Dans le survol qui suit, il est davantage question de mettre en évidence le « relief caractéristique » de chacun des « terrains » formant le grand territoire des recherches participatives. L'heureux terme de « relief » permet de souligner la complexité de l'effort de cartographie que nous entreprenons en annonçant d'emblée des différences, y compris de l'intérieur de chacune des formes de recherches participatives. Ce que nous présentons donc est ce qui nous apparaît comme une sorte de « carte d'identité minimale », voire un « plus petit commun dénominateur » des différentes variantes de recherches collaboratives, recherches-action et recherches partenariales. Pour les fins du bilan que nous proposons, pour chacun des types de recherches participatives, nous avons retenu les balises suivantes : d'abord, les visées et finalités poursuivies par les chercheurs ; ensuite les modèles élaborés par ceux-ci afin d'aider à conceptualiser voire systématiser les démarches de recherche ; et enfin les contributions scientifiques importantes de ces recherches au regard des finalités qu'elles se donnent. La première balise importante des visées/finalités permet sans



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

doute de différencier ce qui est à l'origine de la démarche (la visée en quelque sorte des chercheurs qui se sont engagés dans ce type de recherche), et qui fonde en quelque sorte l'approche retenue, les finalités poursuivies par ce type de recherches : que cherchent-elles à éclairer ?

### 1. La recherche collaborative (RC)

Au Québec, la recherche collaborative est beaucoup associée aux travaux pionniers de Serge Desgagné, Nadine Bednarz et de leurs collaborateurs. Ces deux chercheurs ont proposé un modèle *a posteriori* ancré sur des travaux de recherches remontant au début des années 1990 et qui s'est développé/précisé au fil des années. Bien que nos travaux en recherche collaborative s'inscrivent dans la continuité du modèle de Bednarz et Desgagné, nous avons tenu, à travers ce bilan, voir ce qui se faisait au Québec sous cette même appellation afin de dresser un portrait plus inclusif des types de recherches collaboratives que nous nous gardons également de comparer. Puisqu'il n'est question que d'un premier état des lieux, aussi de l'intérieur des recherches collaboratives, nous n'avons pas considéré que les travaux de Bednarz et Desgagné et des chercheurs regroupés autour d'eux ou revendiquant leur approche, mais nous avons également tenté de tenir compte des travaux de quelques autres chercheurs s'affichant comme des « chercheurs collaboratifs » (Bourassa et Boudjaoui, 2012 ; Gillet et Tremblay, 2017 ; Pilon, 2012). Pour leur part, Boudjaoui et Bourassa (2012) indiquent que les RC proposent quelques réponses à la préoccupation tenace dans bien des champs des sciences humaines et sociales (SHS) de réunir légitimité épistémique (ou rigueur scientifique) et pertinence pratique des savoirs produits en recherche, et ce, par la voie de la collaboration entre chercheurs et autres acteurs de la scène sociale. Cette intention invite à regarder du côté des visées et finalités poursuivies pour amorcer ce bilan.

#### 1.1 Visées, finalités poursuivies

Pour les chercheurs qui adhèrent à la perspective de Desgagné et Bednarz sur la RC, sur le plan de la recherche, la visée est d'éclairer un certain objet lié à la pratique, de l'intérieur de celle-ci, en allant chercher pour cela la contribution des praticiens, essentielle, mais aussi celle des chercheurs. D'où la finalité de ce type de recherches qui est de faire collaborer les acteurs du monde éducatifs que sont les chercheurs et praticiens, certes des acteurs différemment interpellés par les questions qui se posent au monde de l'éducation, mais qui gagnent à travailler ensemble afin de tenir compte des préoccupations des uns et des autres et d'apporter des réponses ajustées aux problématiques sur lesquelles ils se penchent. Il y a donc, sous-jacente à cette finalité de faire collaborer via la recherche (nous insistons là-dessus), l'idée de rapprocher les mondes de la recherche et de la pratique (Desgagné, 1997), des mondes pouvant être éloignés comme en attestent certaines traditions de recherche, et ce, en reconnaissant aux praticiens à la fois une « capacité réflexive » et une



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

expertise différente mais complémentaire de celle des chercheurs (Bednarz et al., 2012). Ainsi, il s'agit de concilier, dans un même mouvement, la recherche sur la pratique et la formation des praticiens (Desgagné, 1998), une recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens (Desgagné et Bednarz, 2005) dont la participation est exigée à l'ensemble des étapes formelles habituellement associées à une recherche (Desgagné, 2007). « Faire de la recherche avec les praticiens et non sur les praticiens » est devenue une expression assez emblématique de la démarche de recherche collaborative au sens où l'entendent Desgagné et Bednarz (Bednarz, 2013 ; Desgagné et al., 2001). Dans le même ordre d'idées, Boudjaou et Bourassa (2012) définissent une démarche de RC en SHS comme « un processus impliquant chercheurs et praticiens qui collaborent pour élucider une question de recherche, plus ou moins *codécidée*, afin de produire des savoirs, le plus souvent *coénoncés* et *covalidés* »<sup>1</sup> (p. 5). Différents modèles se dégagent de cette intention de travailler ensemble. Voyons comment certains se présentent.

### **1.2 Modèles pour conceptualiser, systématiser la démarche**

Dans cette section, nous sommes sur les manières dont les chercheurs collaboratifs rendent opérationnelle la démarche de recherche. Pour les fins de l'état des lieux que nous tentons de faire, nous nous sommes attardés aux modèles existants et qui traduisent les systématisations de la démarche que ces chercheurs proposent. Ainsi, Desgagné et Bednarz proposent un modèle *a posteriori* en trois étapes : co-situation, co-opération et co-production. Ces étapes ont fait l'objet de développements dans de nombreux écrits (Barry et Saboya, 2015 ; Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1998, 2007), et ce, pour préciser des défis/enjeux voire des critères de double vraisemblance à différents moments d'une démarche qui amène le chercheur à faire en sorte que : l'objet à investiguer se construise à l'intersection des préoccupations du milieu de pratique et du champ de recherche concerné (co-situation : critère de double pertinence sociale) ; que le dispositif de recherche soit à la fois un lieu de questionnement de pratique et de collecte de données (co-opération : critère de double rigueur méthodologique) ; que la production de connaissances prennent une forme utile aux praticiens et aux chercheurs (co-production : critère de double fécondité des résultats). Attention de ne pas associer la cosituation, co-opération, co-production aux étapes d'une recherche formelle (définition de la problématique, cueillette de données et analyse). Avec la modélisation proposée par Desgagné et Bednarz, on est plus sur une caractérisation de la démarche, de l'entrée dans la recherche à analyse des données et la diffusion des résultats issus de l'analyse, ce qui ne saurait correspondre uniquement aux étapes de définition de la problématique, de collecte de données et d'analyse auxquelles on pourrait l'associer.

---

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons, pour la question de recherche « codécidée », les savoirs produits « coénoncés » et « covalidés ».



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

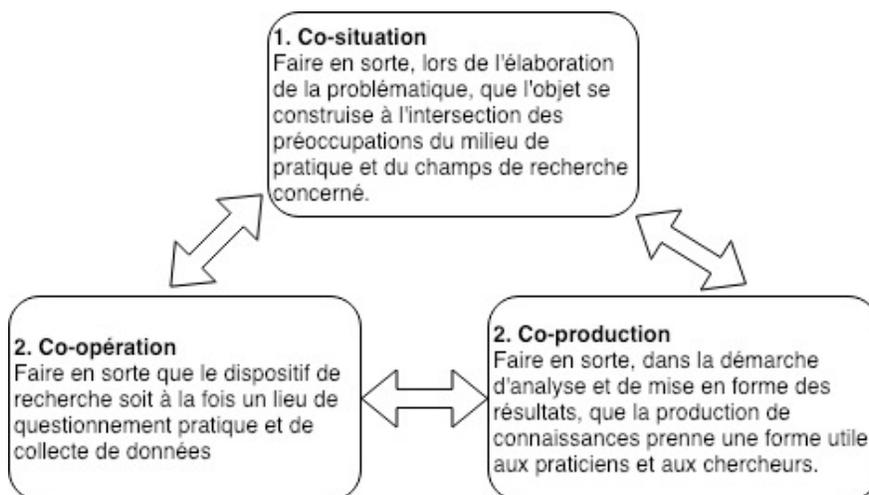


Figure 1 : Enjeux des 3 étapes de la RC selon Desgagné et Bednarz

Même si on peut regretter le fait que Boudjaou et Bourassa (2012) élaborent peu à propos de leur définition précédente de la RC, cette définition a le mérite de faire écho aux étapes de co-situation, co-opération et co-production avec respectivement les phases de codécision, coénonciation et covalidation. De sorte que, peu importe la façon dont les chercheurs collaboratifs vont décliner les étapes de la démarche, un même souci traverse chacun des moments forts de la RC, soit de faire participer les praticiens, dans une part relative, plus ou moins grande ou d'envergure, et qui dépend du contexte de recherche ainsi que des buts poursuivis ensemble. Au nombre de ces buts, il s'agit à travers la RC de superposer activité formelle de recherche (pour les chercheurs collaboratifs) et activité pratique de formation (pour les praticiens). Ce volet formation est caractéristique des RC, que l'on entende par là une formation vue comme une démarche de questionnement de pratique (Desgagné, 1998); ou encore une formation des praticiens par une démarche réflexive (Boudjaou et Bourassa, 2012). Dans tous les cas, l'accompagnement offert par le chercheur collaboratif dans cette démarche de formation est central. À cet égard, la typologie des RC que propose Pilon (2012) est certainement intéressante pour aider à caractériser à la fois le nombre de participants impliqués dans l'activité de formation et l'orchestration de celle-ci par le chercheur. Ainsi Pilon parle de RC « intimiste », RC « de proximité », et de RC « communautaire », pour souligner respectivement le fait que la recherche s'adresse ou se fasse avec un praticien, un groupe restreint de praticiens, ou des organisations ou communautés plus élargies de praticiens.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour conclure cette première section, soulignons la notion de « contrat réflexif » proposée par Bednarz et al. (2012) et qui renvoie aux règles tacites d'interaction entre les participants dans une RC. Ce contrat régule la démarche et permet aux uns et autres « de bien contribuer » à la recherche. En effet, comme le montrent ces auteurs, on ne collabore pas n'importe comment dans une RC, il y a des contributions encouragées, par exemple en amenant les participants à « élaborer sur leurs manières, les justifier », « à complexifier, pour aller un peu plus loin, pour lire/recadrer ce que le groupe construit » (voir figure 2).

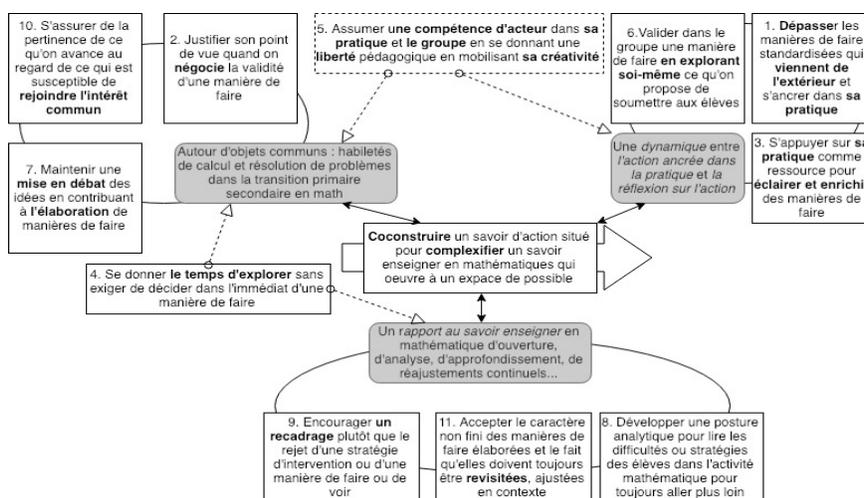


Figure 2 : Dimensions du contrat réflexif dans la RC (Bednarz, Desgagné, Maheux et Savoie Zjac, 2012).

Toutefois, une mise en garde s'impose ici. Il ne faudrait pas voir le contrat réflexif comme une modélisation de la démarche de RC. Plutôt, il s'agit d'une tentative pour comprendre ce qui se passe réellement dans cette « boîte noire » qu'est l'activité réflexive, en l'éclairant de l'intérieur (voir aussi à ce sujet Morissette et Desgagné (2009) sur les positions de savoir).

### 1.3 Contributions scientifiques importantes

Portons maintenant un regard sur les contributions importantes des travaux cités précédemment portant sur différentes questions que se posent les mondes de la recherche et de la pratique. Nous appuyant sur l'ouvrage collectif dirigé par Bednarz (2013) et auquel nous avons substantiellement contribué, nous portons à l'attention du lecteur quelques avancées importantes des RC permettant un regard nouveau sur la pratique et que chercheurs et enseignants co-construisent. Une contribution majeure des recherches collaboratives menées par Desgagné,



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Bednarz et les chercheurs qui partagent leur perspective est d'offrir un éclairage sur une multitude de questions liées à la pratique enseignante, par exemple une meilleure caractérisation de la « didactique praticienne » dont parlait Martinand (1992). Une telle didactique praticienne renvoie au savoir-enseigner explicité en contexte par les praticiens enseignants et permet de cerner le savoir-dans-l'action mobilisé par l'enseignant professionnel. Il s'agit d'une didactique praticienne-en-action qui s'illustre à travers les ressources mises à contribution par les enseignants dans l'élaboration conjointe avec les chercheurs de situations d'enseignement ou de situations d'intervention (Barry, 2009, 2013 ; Saboya, 2010, 2013). Ces recherches collaboratives, la plupart se situant dans le domaine des didactiques des disciplines, apportent des arguments *a posteriori* pour légitimer davantage l'expertise complémentaire des praticiens, leur « compétence d'acteur en contexte » (Giddens, 1987). Elles démontrent la fécondité de mettre en débat didactique praticienne et ce que nous désignons par « didactique de recherche », que Martinand (1992) nomme « didactique critique et prospective », et qui est incarnée par les didacticiens chercheurs. Dans ces recherches collaboratives en didactiques, chercheurs et praticiens mobilisent des ressources structurantes (Lave, 1988) qu'ils croisent au service d'une didactique d'intervention (Saboya, 2013) voire d'une didactique intégrative (Couture, 2013). Un tel croisement de ressources et perspectives a été documenté dans quelques études (Barry, 2009) et mériterait d'être documenté plus finement dans des études à venir (Bednarz, 2013).

### **2. La recherche-action (RA)**

Les recherches-actions sont une autre sous-catégorie de la grande catégorie des recherches participatives. Au Québec et ailleurs, les recherches-actions représentent l'une des formes les plus connues et anciennes de recherches participatives. Dans la brève revue que nous en faisons dans cette section, nous mettons l'accent sur les visées/finalités principales poursuivies par différentes variantes de recherches-actions, en éducation surtout, ainsi que sur les modes opératoires et contributions majeures de ces recherches.

#### **2.1 Visées, finalités poursuivies**

Nombreuses sont les recherches-actions à privilégier le changement dans les pratiques ainsi que les savoirs qu'on peut produire à propos de ce changement. Cette question du changement est au cœur de cette forme de recherche participative et, d'une forme de recherche-action à l'autre, elle se décline en termes d'amélioration, de modification ou de transformation des pratiques; de réforme ou transformation d'une situation jugée problématique ou insatisfaisante par les chercheurs et praticiens. Ces derniers, les praticiens ou acteurs, sont volontiers considérés dans plusieurs formes de recherches-actions, comme des praticiens-chercheurs ou des co-chercheurs (Guay et Prud'homme, 2018). Clairement, il faut



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réunir dans un même mouvement recherche et action, faire rencontrer chercheurs et praticiens qui doivent travailler ensemble pour co-définir le problème sur lequel ils veulent se pencher ainsi que les solutions co-élaborés permettant de faire face au problème. Ce dernier est ou doit évoluer en problème de pratique et problème de recherche. Enfin, la RA est une recherche « avec » les gens et non « sur » les gens (Reason et Bradbury, 2008; Savoie-Zajc, 2012).

### **2.2 Modèles pour conceptualiser, systématiser la démarche**

Dans la démarche, selon l'approche spiralee inspirée de Kurt Lewin, il s'agit de planifier une action puis de passer à sa mise en pratique qu'il faut observer avec le projet d'en rendre compte le plus fidèlement. Ensuite, il s'agit de réfléchir sur l'action ainsi rapportée et avec les enseignements d'une telle réflexion, de planifier une nouvelle action. Dit autrement, le modèle de base qui systématiser le mieux la démarche dans une RA est une spirale constituée des trois boucles solidaires et reliées que sont l'action, l'observation et la réflexion (Savoie-Zajc, 2012). Les trois figures suivantes illustrent la dynamique et souplesse de la démarche qui se déploie sur le terrain en cycles ou boucles. Ce premier état des lieux sur la recherche-action (RA) permet également de rendre compte de quelques adaptations ou déclinaisons apportées en éducation à la spirale de la RA. Par exemple, sur la figure 4, Roy et Prévost (2013) ont ajouté au modèle traditionnel deux étapes, au début et à la fin de la démarche, afin de souligner au tout début « des conditions initiales propices aux changements induits par le processus de recherche » (p. 135), et à la toute fin de la recherche l'objectif ultime de « pérenniser les changements, apprécier le développement de la capacité d'agir des acteurs et retenir les leçons apprises en cours de route » (p. 135).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

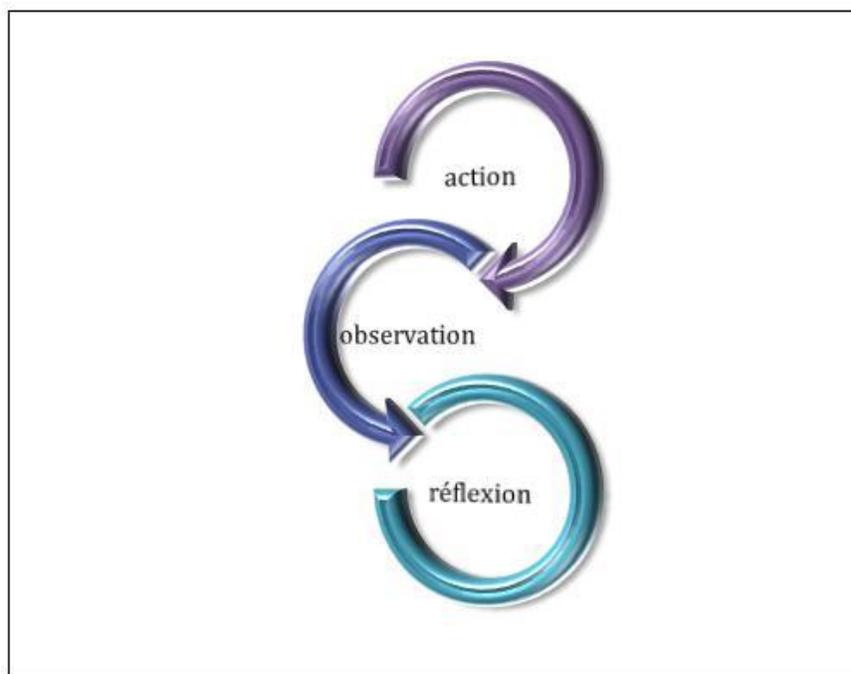


Figure 3 : Spirale de la recherche-action en trois boucles (Savoie-Zajc, 2012)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

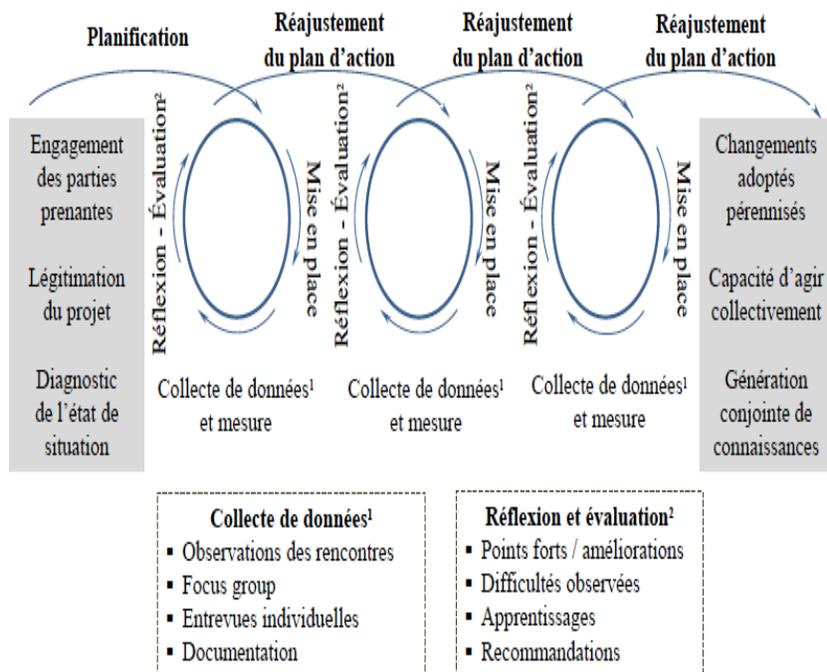


Figure 4 : Cycle de la recherche-action (Roy et Prévost, 2013)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

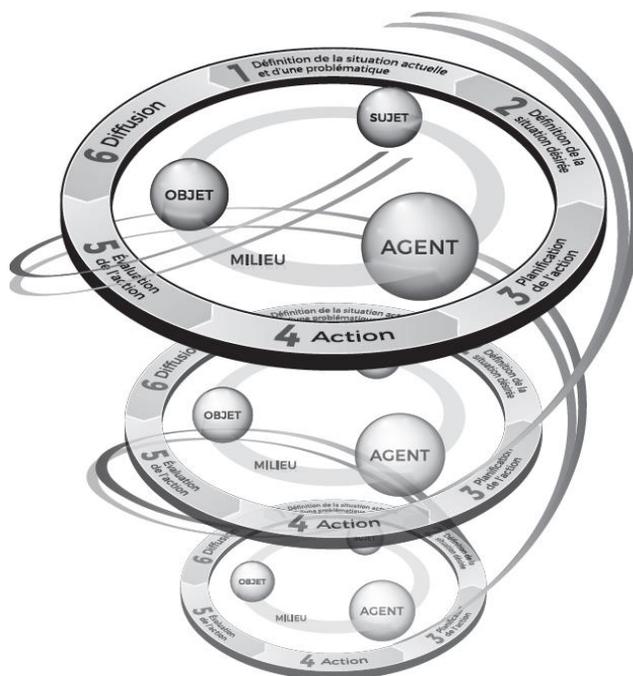


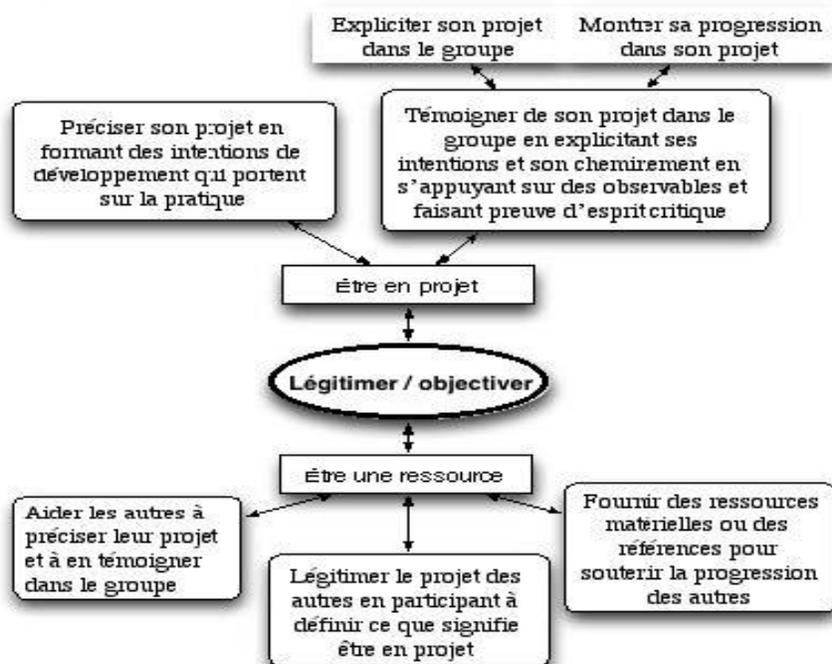
Figure 5 : Une démarche de recherche-action (Guay et Prud'homme, 2018)

Avec la figure 5, Guay et Prud'homme (2018) mettent en exergue le caractère cyclique de la démarche de RA et la centralité de l'action planifiée et vue comme un ensemble de moyens concrets convenus entre participants afin de passer de la situation actuelle (finement analysée) à la situation désirée (pour remédier à des manques ou limites constatées). Cette action fait l'objet d'une évaluation, par exemple sur la portée des essais faits, sur la portée des changements survenus. Enfin, la diffusion est une partie intégrante du processus de RA, afin de rendre compte de la démarche dont les enseignements sont susceptibles d'informer voire d'inspirer d'autres acteurs, praticiens ou chercheurs, confrontés à des situations semblables ou plus ou moins reliées à la situation problématique ayant déclenchée la RA complétée. Par ailleurs, l'idée de résolution de problèmes (éducatifs, sociaux, etc.) traverse la démarche de RA, et ce, quelles que soient les formes de RA où il est souvent question d'élaborer conjointement une sorte de plan ou de devis d'action qui est évalué et revu suite à la mise en œuvre. Également, sous-jacent à la démarche de RA, l'idée d'habiletés de résolutions de problèmes développées par les participants au terme d'une ou de plusieurs cycles ou boucles de réalisation ou expérimentation. Se développent ainsi des habiletés, voire des compétences que les participants impliqués dans l'étude sont susceptibles de redéployer dans d'autres projets/contextes. Enfin, comme nous l'avons indiqué dans ce qui précède avec le cas de la RC, également en RA



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

certaines interactions plutôt que d'autres sont encouragées par les chercheurs qui orchestrent la démarche, et ce, dans le tacite ou l'implicite, comme l'illustre la dernière figure 6 qui porte sur sept dimensions du contrat réflexif. Par exemple, pour les praticiens prenant part à l'étude rapportée par Bednarz et al. (2012), « participer à cette recherche-action c'est témoigner de son projet dans le groupe en s'appuyant sur des observables, mais c'est en même temps aider les autres à raconter leur projet, à l'explicitier, à en témoigner dans le groupe » (p. 138). Pour conclure à propos du contrat réflexif, à nouveau il ne s'agit pas d'une modélisation de la démarche de recherche dans une RA ou une RC. Avec ce concept d'inspiration interactionniste, Bednarz et al (2012) ont tenté dans le cas particulier de deux recherches participatives, de se pencher non pas sur l'entente explicite préalable aux interactions et par lequel les participants s'engagent à travailler ensemble autour d'un objet à investiguer, mais sur le mode de fonctionnement entre participants qui en viennent à convenir de règles, plus implicites, et qui se construisent dans les interactions, au fil des rencontres de recherche, en fonction des attentes des uns et des autres, des rapports qui s'établissent entre les membres du groupe. Le fonctionnement de ce dernier ne tient pas qu'au contrat explicite de départ, il est déterminé aussi par le contrat implicite résultant des interactions complexes entre participants et que les auteurs désignent par le « contrat réflexif » afin de nous faire voir la manière dont est mise en scène la réflexivité dans deux exemples de RA et RC qui, elles-mêmes, sont deux cas particuliers de recherches participatives.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Figure 6 : Dimension du contrat réflexif dans la RA (Bednarz et al., 2012)

### **2.3 Contributions scientifiques importantes**

Qu'il s'agisse de savoirs « académiques », « pratiques » ou « d'expérience » (Guillemette, 2011), les savoirs produits en recherche-action portent sur le processus de changement et éventuellement sur une théorie ou un modèle permettant de systématiser le changement local advenu. Dit autrement, dans la foulée ou au terme d'une RA, émergent des savoirs et outils à la fois pratiques et théoriques ayant permis aux participants de surmonter ce qui a posé problème, de changer peu ou prou la situation de départ, de se développer individuellement et collectivement. Sans être une exclusivité des RA, ce développement professionnel constitue une des contributions importantes des recherches-actions en éducation (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012). Nous nous empressons d'ajouter que les recherches-actions à travers les résultats de recherche auxquels elles arrivent éclairent également sur l'élaboration et l'implantation de programmes d'études ou de formation, la co-construction et la mise à l'épreuve de situations d'apprentissage et d'évaluation (Guay et Prud'homme, 2018). La contribution des RA en termes de développement professionnel est certes uniquement un aspect de leurs nombreuses avancées majeures. La RA apparaît à la fois comme un dispositif de soutien au développement professionnel des participants qui à travers la démarche réalisent plusieurs apprentissages, font divers ajustements de pratique (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012).

### **3. La recherche partenariale**

Au Québec, la réflexion autour de la recherche partenariale a pris son essor en 2002, avec un rapport publié par le CSE (2002) portant sur l'université à l'heure des partenariats. Ce rapport visait à baliser le développement du partenariat dans les politiques institutionnelles et à s'assurer des retombées positives des différents types de partenariat sur la formation et sur la recherche universitaire. Depuis, le discours des organismes subventionnaires vont dans ce sens et visent à favoriser le rapprochement entre les chercheurs et les utilisateurs de la recherche (Landry, 2013). Cette dernière partie du texte vise à faire un tour d'horizon des visées et des finalités poursuivies par la recherche partenariale, à proposer quelques modèles de conceptualisation de la démarche et à décrire les contributions les plus importantes de ce type de recherche.

#### **3.1 Visées, finalités poursuivies**

Par recherche partenariale on entend la recherche menée en partenariat, le partenariat pouvant d'abord être défini comme « un système associant des partenaires sociaux ou économiques » (Landry et Gagnon, 1999). Dans le champ de l'éducation, ce type de recherche permet de couvrir sept domaines d'intervention, de formation et de recherche : la



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

gestion, la formation professionnelle et techniques, les aspects culturels et communautaires, la recherche et l'innovation, l'insertion sociale et professionnelle, la formation initiale et continue des enseignants, et la réussite scolaire (Landry, 2013). Une des finalités poursuivies par le partenariat est de proposer des réponses aux ruptures constatées entre l'école et son milieu (Brossard et Laroche, 1994 ; Landry et Gagnon, 1999). Dans cette optique, la recherche partenariale va mobiliser et mettre en proximité les chercheurs et les praticiens pour réaliser des projets de recherche pertinents autant pour le milieu universitaire que pour le milieu de pratique. Également, la recherche partenariale permet la fusion des savoirs scientifiques des chercheurs avec les savoirs pratiques des acteurs du terrain et des savoirs d'expérience de la population en général (Dumais, 2011 ; Rhéaume, 2009). Cette fusion des savoirs vise, entre autres, à favoriser l'innovation sociale et son institutionnalisation et, ce, dans le but de favoriser la transformation sociale (Klein, 2017). Enfin, dans les recherches partenariales, il est souvent question de formaliser les rapports entre des organisations par le biais de contrats ou ententes qui précisent les relations, rôles, responsabilités entre des partenaires ayant convenu de travailler ensemble (Landry et Gagnon, 1999) en tenant compte des réalités ainsi que des besoins des uns et des autres.

### **3.2 Modèles pour conceptualiser, systématiser la démarche**

Le premier modèle présenté est celui proposé par Landry (2013). Ce modèle se compose de trois zones vitales qui comportent chacune leurs caractéristiques. La première zone est celle dite « interorganisationnelle » qui intègre les différentes organisations partenaires. À l'opposé, se trouve la zone dite « interpersonnelle » qui regroupe l'implication et les rapports entre les acteurs du partenariat. Entre les deux, il y a l'AGORA, la zone où s'articulent les tensions et les négociations. Les demi-cercles représentent le premier plan de l'espace partenarial alors que les cases en-dessous sont les conditions ou facteurs qui contribuent à la démarche partenariale. La figure 7 représente le modèle présenté par Landry. On notera que ce premier modèle met en évidence la négociation des tensions. C'est dire que le partenariat, même institué, est lourd de tensions entre des partenaires pouvant être en conflit sur des aspects donnés.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

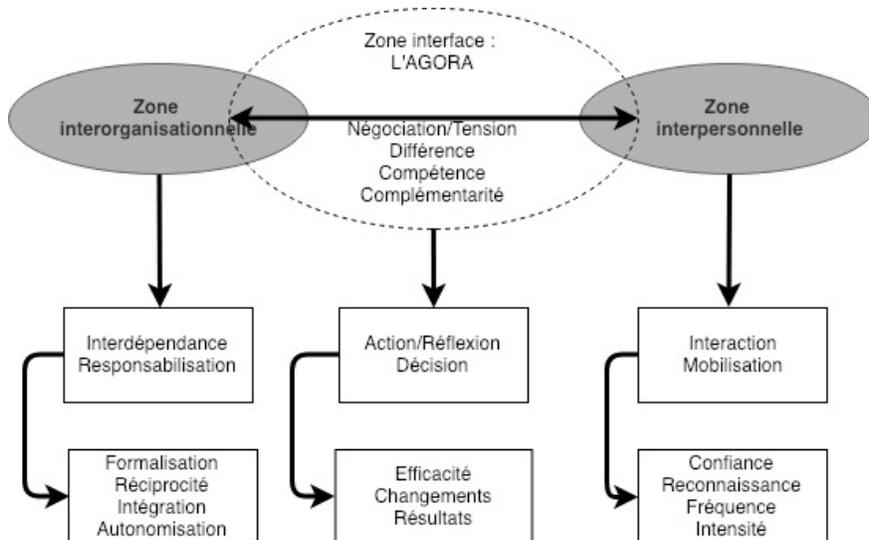


Figure 7 : Représentation de l'espace partenarial (Landry, 2013; p.49)

Le second modèle est celui de Tremblay et Rochman (2017), qui se sont intéressés au modèle de recherche partenariale pour la mise en place de communautés de pratique. Ce modèle met de l'avant le croisement des identités et des rationalités différentes pour en arriver à une coproduction de connaissances entre chercheurs et praticiens. Contrairement au modèle précédent, celui-ci s'intéresse plutôt au processus qu'à la négociation des tensions.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

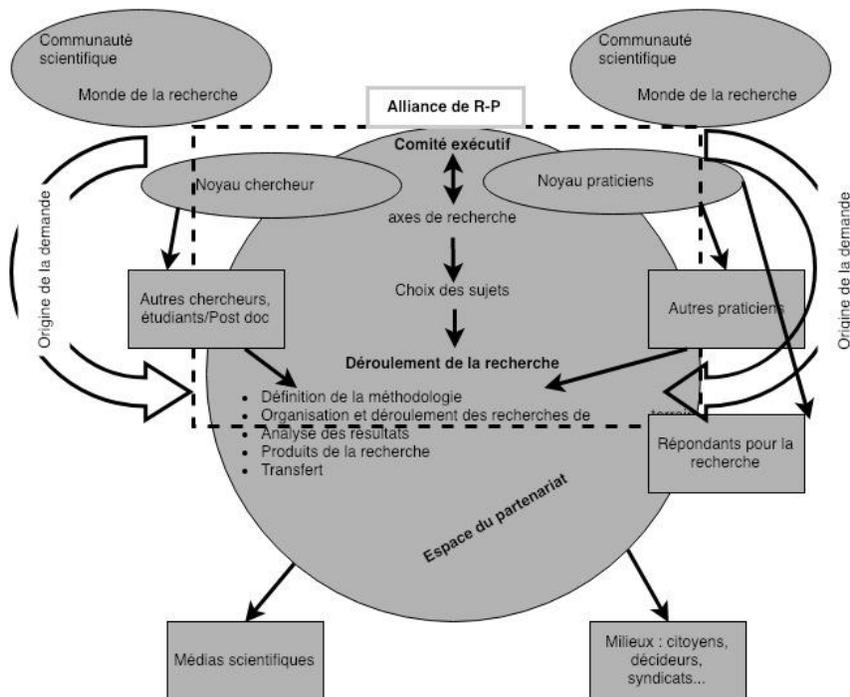


Figure 8 : Fonctionnement de la recherche partenariale (Tremblay et Rochman, 2017, p.115).

Ainsi, les deux structures proposées mettent en évidence la complexité de la recherche partenariale.

### 3.3 Contributions scientifiques importantes

Une des contributions les plus importantes de la recherche partenariale est la remise en question des savoirs experts (universitaires) et la reconnaissance de l'expertise des acteurs sociaux plongés dans leur réalité. Dumais (2011) parle « d'aplatir la pyramide des savoirs ». Par ailleurs, Bussièrès et Fontan (2011), qui se sont intéressés au point de vue des praticiens, ont mis de l'avant le rôle de copilote des praticiens et des partenaires dans la production de connaissances. Cette contribution aurait comme effet de nourrir « l'agir », non pas avec des connaissances purement scientifiques, mais bien avec des connaissances coproduites. Bussièrès et Fontan (2011) parlent de la création d'un « agir coresponsabilisé ». Par conséquent, l'expertise est redéfinie, non pas autour d'une expertise personnelle, mais bien comme une construction relationnelle. Dans une recherche partenariale, il importe donc de solliciter toutes les expertises pour qu'elles puissent se dévoiler et participer à la construction de cet « agir coresponsabilité » (Nolet, Cousineau, Maheu et Gervais, 2017).



## Conclusion

Pour clore cette introduction, revenons sur la métaphore du « territoire » utilisée dans notre titre et texte, ainsi que celle de « relief » rendant compte des particularités de ce territoire. La notion de territoire empruntée à la géographie renvoie à une étendue/zone délimitant une « terre » que ses habitants organisent, aménagent voire accommodent continuellement à travers des façons de penser et des façons de faire, plus ou moins partagées entre habitants, et qui la distingue d'autres territoires. Le territoire est à la fois donné pour les participants qui doivent composer avec des contraintes ou limites à leur collaboration, mais également il est constitué par les participants qui à travers leurs actions concertées le réinventent, le refaçonnent à leur convenance. À cet égard, la métaphore du territoire est loin d'être qu'un artifice et il nous apparaît très riche pour les propos du présent numéro thématique dans la mesure où il permet de faire ressortir à la fois la dimension partagée de ce territoire, ce qui le délimite en quelque sorte (ce que les différents courants partagent dans les manières de faire, postures, voire critères méthodologiques), mais aussi de faire ressortir ses couleurs spécifiques, singulières et auxquelles nous avons associé une autre métaphore géographique : celle du « relief ». Cette seconde métaphore vient souligner les « bosses » ou « surélévations » du territoire partagé qui ne doit pas cacher les particularités de certaines de ses parties constitutives. Comme nous l'avions annoncé au début de cette introduction, ce dont il est surtout question à travers le survol que nous avons proposé c'est de mettre en évidence le relief de chacun des « terrains » ou « sous-territoires » formant le grand territoire des recherches participatives. Certes, il s'agit d'un territoire avec différents éléments partagés, mais qui ne doivent pas escamoter des différences non négligeables, y compris de l'intérieur de chacune des trois formes de recherches participatives que nous avons présentées.

À la lumière du survol que nous avons proposé dans ce qui précède, de ce qui nous apparaît comme une cartographie minimale du terrain privilégiant des aspects/contributions typiques de trois sous-catégories (i.e. les recherches collaboratives, recherches-actions, recherches partenariales) de la grande catégorie des recherches participatives, nous proposons de retenir les éléments suivants en guise de première synthèse caractérisant le territoire partagé des recherches participatives. Ainsi, une première lecture transversale des finalités poursuivies par les trois sortes de recherches participatives, des modèles proposés pour les chercheurs de ces différentes voies pour conceptualiser/systématiser la démarche et de quelques contributions importantes obtenues, autorise à parler de *nouvelles dynamiques de recherches* (Desgagné, 2001) maintenant *bien établies* et ouvrant sur une diversité de postures, de dispositifs, de pratiques de recherches, pour ne donner que quelques exemples. Assurément, ces « recherches conjointes », selon la formule de Lyet (2017), illustrent la richesse, voire la



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

fécondité à la fois pour la pratique et pour la recherche de légitimer et de prendre en compte les perspectives différents/complémentaires des participants. Ces derniers, chercheurs ou praticiens, peuvent être désignés par les expressions « co-chercheurs », « chercheurs occasionnels », « chercheurs en continu » (Lyet, 2017). De telles désignations soulignent la frontière plus ou poreuse entre les statuts/rôles que vont négocier ou se donner les acteurs prenant partie à l'aventure participative.

Un autre élément qui ressort de ce premier bilan est en lien avec connaissances ou savoirs issues des recherches participatives. En effet, dans plusieurs de ces recherches, une montée en généralité est privilégiée dans la formulation/production des connaissances plutôt qu'une montée en généralité. Mettre le focus ailleurs que sur la généralisation est peut-être l'une des manières les plus claires de positionner différemment les recherches participatives par rapport à des approches de recherches plus positivistes/quantitativistes en SHS. Sans conteste, les recherches participatives montrent une voie à suivre pour tous ceux qui sont soucieux de rendre plus crédible/viable la recherche, pour tous les chercheurs qui veulent mettre les acteurs ou praticiens dans le coup. Une telle entreprise est porteuse de belles rencontres, voire de métissages (i.e. de savoirs ou d'expertises), mais également elle risque d'être dévoyée, par exemple par une instrumentalisation qui ne doit pas servir de « nouveau faire valoir » et qui doit considérer sérieusement la question importante des suites à donner aux collaborations ou partenariats de recherche.

En somme, le territoire des recherches participatives se caractérise au moins par des nouvelles dynamiques de recherches bien établies qui, chacune, dans le sous-territoire qui la singularise, vise l'horizon commune/partagé de faire de la recherche avec plutôt que sur les participants, privilégie dans la production des savoirs une montée en généralité plutôt qu'une montée en généralité.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Anadòn, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barry, S. (2009). *Analyse des ressources mises à contribution par enseignant et chercheur dans l'élaboration de scénarios d'enseignement en dénombrement visant le développement de la modélisation en secondaire 1* [thèse de doctorat, Université du Québec].
- Barry, S. (2013). Ressources mises à contribution par enseignant et chercheur dans l'élaboration de scénarios visant le développement de la modélisation. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante ; regarder ensemble autrement* (p. 287-308). Paris : Éditions l'Harmattan.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J. F. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche-collaborative. *Recherches en éducation*, 14, 128-151.
- Bourassa, B. et Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Presses de l'université Laval.
- Boudjaoui, M. et Bourassa, B. (2012). Introduction. Dans B. Bourassa et M. Boudjaoui (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites* (p. 1-8). Presses de l'université Laval.
- Bradbury, H. et Reason, P. (2008). Conclusion. Broadening the bandwidth of validity: Issues and choice-points for improving the quality of action research. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research* (p. 343-351). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Brossard, L. et Laroche, R. (1994). Le partenariat ou une école en relation avec son milieu. *Vie pédagogique*, 87, 19-39.
- Bussièrès, D. et Fontan, J.-M. (2011). La recherche partenariale : point de vue de praticiens au Québec. *SociologieS*. [En ligne], Dossiers, Les partenariats de recherche. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/3670>
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (2002). *Les universités à l'heure du partenariat*. Sainte-Foy : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Couture, C. (2013). Vers une didactique intégrative : analyse d'ajustements de pratiques d'enseignants du primaire en sciences et technologie. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- enseignante ; regarder ensemble autrement* (p. 309-324). Paris : Éditions l'Harmattan.
- 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*, XXIII(2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadòn (dir.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : 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. Anadòn (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 33-64.
- Dumais, L. (2011). La recherche partenariale au Québec : tendances et tensions au sein de l'université. *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Les partenariats de recherche. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/3747>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presse universitaire de France.
- Gillet, A. et Tremblay, D.-G. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (4<sup>e</sup> édition revue et mise à jour). Les presses de l'Université de Montréal.
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative chez les directions d'établissement d'enseignement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. Repéré à : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>
- Klein, J.-L. (2017). Recherches partenariales, innovations sociales et co-construction de la connaissance : une voie pour la transformation sociale? Dans A. Gillet et D.-G.Tremblay (dir.), *Recherches partenariales et collaboratives*. Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://international.scholarvox.com/book/88849088>
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation. Des formes de collaboration à l'espace partenarial. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat: Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://international.scholarvox.com/book/88816790>
- Landry, C et Gagnon, B. (1999). Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu?. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6 (2), 168-188.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lyet, P. (2017). Les recherches conjointes entre « chercheurs en continu » et « chercheurs occasionnels ». Dans A. Gillet et D.-G. Tremblay, D.-G. (Dir.) *Les recherches partenariales et collaboratives*. Presses de l'Université du Québec.
- Martinand, J. L. (1992). Table ronde. Dans J. Colomb (dir.), *Recherches en didactique: contribution à la formation des maîtres, Actes du colloque des didactiques*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Morissette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire, *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Nolet, A.-M., Cousineau, M.-M., Maheu, J. et Gervais, L. (2017). L'interdépendance dans la recherche partenariale. *Nouvelles pratiques sociales*, 29(1-2), 271-287. doi:<https://doi.org/10.7202/1043406ar>
- Pilon, J.-M. (2012). La recherche collaborative, une reconnaissance des savoirs d'expérience au service du renouvellement des pratiques psychosociales (pp.155-203). Dans B, Bourassa et M, Boudjaoui (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Presses de l'université Laval.

- Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 195-215. doi:<https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.7202/037913ar>
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion, *Recherches Qualitatives*, 32(2), 29-51
- Saboya, M. (2010). *Élaboration et analyse d'une intervention didactique co-construite entre chercheur et enseignant, visant le développement du contrôle sur l'activité mathématique chez les élèves du secondaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Saboya, M. (2013). Vers la clarification d'un projet visant le développement d'une activité de contrôle chez les élèves. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante: regarder ensemble autrement* (p. 69-76). Paris: Éditions l'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action, au format linéaire de l'écriture. *Recherche Qualitatives, Hors-série* (13), 73-89.
- Tremblay, D.-G. et Rochman, J. (2017). Les processus de collaboration et de partage des connaissances dans la recherche partenariale : de la reconnaissance des identités à l'émergence d'une communauté de pratique. Dans A. Gillet et D.-G. Tremblay (dir.), *Recherches partenariales et collaboratives* (p. 101-127). Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://international.scholarvox.com/book/88849088>