

10 paramètres à savoir avant d'entreprendre une recherche collaborative

Elisabeth Jacob, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
Emmanuelle Arousseau, Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Résumé : Cet article examine de manière pragmatique dix paramètres à prendre en considération quand se présente le choix d'entreprendre une recherche collaborative lors d'une thèse de doctorat. Il est constitué de deux témoignages partageant les expériences de deux doctorantes en éducation engagées dans une recherche collaborative. Cet article propose d'abord de définir la recherche collaborative en sciences de l'éducation et présente la mise en contexte de chacune des deux études doctorales. Les défis, les surprises et les réussites des deux chercheuses seront soulignés au regard de leur expérience et de leur préoccupation à gérer les trois étapes de la recherche collaborative, soit la cosituation, la coopération et la coproduction.

Mots-clés: Études doctorales, Recherche collaborative.

Abstract: This article examines in a pragmatic way ten parameters to consider when choosing to undertake collaborative research during a PhD thesis. It consists of two testimonials sharing the experiences of two doctoral students in education engaged in collaborative research. This article first proposes to define collaborative research in the sciences of education and presents the contextualization of each of the two doctoral studies. The challenges, surprises and successes of the two researchers will be highlighted by their experience and their concern to manage the three stages of collaborative research, cosituation, cooperation and co-production.

Keywords : Doctoral studies, Collaborative research.

Introduction

Réaliser une thèse aux cycles supérieurs présente de nombreux défis pouvant faire obstacle à la rédaction. Louvoyant entre inspiration, motivation, isolement ou anxiété (Bourdages, 2001), chaque étudiant doit entrer dans un parcours de démarche de recherche, sélectionner un sujet, un terrain, suivre les directives de son université et réaliser bien d'autres tâches liées à la planification et à l'organisation de sa recherche afin de se familiariser à la profession de chercheur. Dans ce parcours, les choix méthodologiques s'imposent dès le commencement : quelle méthodologie choisir pour répondre aux objectifs de cette recherche?

La recherche collaborative est l'un des choix possibles, en fonction de l'objet d'étude. Cet article propose de définir cette forme de recherche participative en sciences de l'éducation et examine de manière pragmatique les paramètres à considérer dans le choix d'une telle recherche au doctorat. Deux témoignages décrivent cette expérience lors du parcours doctoral de deux chercheuses en sciences de l'éducation. Les moments clés, reflétant les aspects humain, financier et logistique pour mener à terme la recherche collaborative, seront soulignés.

La recherche collaborative en sciences de l'éducation

La recherche collaborative tire son origine de l'intention de rapprocher la recherche et la pratique en mettant à contribution le savoir professionnel des praticiens (Cochran-Smith et Lytle, 2009). Au Québec, l'ancrage de telles recherches est né d'un besoin de connecter les chercheurs et les praticiens (Arousseau, 2017 ; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, et Lebuis, 2001 ; Jacob, 2017). En sciences de l'éducation, ce courant s'est amorcé dans les années 1990 alors que les chercheurs souhaitaient collaborer avec des enseignants afin de répondre à des situations pédagogiques problématiques (Bednarz, 2013 ; Cochran-Smith et Lytle, 2009). La construction de la connaissance est basée sur « un rapport actif et coconstruit aux savoirs et à la réalité » des praticiens (Anadón et Couture, 2007, p. 3). Contrairement à d'autres formes de recherche participative (ex. : recherche-action, recherche-action formation), les participants d'une recherche collaborative sont amenés à entrer dans un espace réflexif, sans toutefois participer obligatoirement à toutes les étapes d'une démarche scientifique (Jacob, 2017).

Le modèle de recherche collaborative de Desgagné¹

Ce modèle de la recherche collaborative propose trois étapes qui s'entrecroisent tout au long du processus : la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1997 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Larouche, 2005). La cosituation consiste à négocier un objet qui sera à la fois objet de recherche et de formation (Desgagné, 1997). Le chercheur doit considérer le point de vue des enseignants et entendre les problèmes pratiques qu'ils vivent dans leur classe afin d'en construire un problème de recherche. Le projet débouche sur une représentation commune qui sera acceptée par tous et qui deviendra l'objet scientifique à étudier. L'étape de coopération consiste à mettre en place une activité réflexive entre les différents partenaires (Desgagné, 1997). Le chercheur exploite ces moments pour puiser et collecter les données. L'étape de coproduction consiste quant à elle à la publication des résultats et à ses retombées pour le monde de la pratique et celui de la recherche (Desgagné, 1997). Tout comme dans les autres étapes, le préfixe « co » suppose la collaboration et la mise en commun de savoirs et d'expertises des praticiens et du chercheur. Dans un principe de double vraisemblance, les résultats alimentent la pratique des enseignants et sont source de nouvelles connaissances qui viendront alors nourrir l'univers de la recherche en science de l'éducation. Le concept de double vraisemblance « s'appuie sur l'idée que l'activité de recherche scientifique et l'activité de pratique professionnelle sont des activités différentes qui n'ont pas les mêmes enjeux et qui ne répondent pas aux mêmes exigences pour ceux et celles qui les exercent » (Pepin et Desgagné, 2017, p.128). Dans cette dynamique coopérative, le chercheur doit être attentive aux besoins des enseignants, recadrer le projet et les amener dans un espace réflexif où ils auront l'opportunité de questionner leurs pratiques (Pepin et Desgagné, 2017).

Deux recherches doctorales collaboratives

Cette partie résume deux recherches doctorales en sciences de l'éducation. Une mise en contexte et le déroulement de chaque recherche collaborative sont présentés brièvement.

L'objectif général de la recherche de Jacob est d'analyser les rôles de trois enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Des rencontres réflexives et des observations en classe permettaient de planifier des coins de jeu enrichis de matériels écrits et d'explorer les stratégies utilisées par les enseignantes pour comprendre comment elle éveille les enfants à l'écrit dans la langue autochtone. Quatre coins de jeu enrichis de matériels écrits, ayant les thèmes du restaurant, de l'hôpital, de la construction et de la chasse, ont été planifiés et mis en pratique dans la classe par les enseignantes.

L'objectif général de la recherche d'Aurousseau est d'étudier avec quatre enseignants les pratiques d'enseignement qu'ils développent relativement à la modélisation en sciences et technologies. Des groupes et des observations en classe permettent d'explorer les stratégies utilisées par les enseignants pour concilier le concret et l'abstrait et comprendre leur gestion du jeu didactique autour des modèles et de la modélisation.

Les enjeux d'une recherche collaborative

Dans chacune des recherches, nous avons dû nous préoccuper des trois enjeux de la recherche collaborative. Comment avons-nous géré la cosituation ? la coopération ? et la coproduction ? La prochaine section fait état de dix paramètres à considérer.

1. La conciliation du projet de recherche avec les préoccupations des praticiens

Comme évoqué précédemment, la cosituation est une étape cruciale. Le « défi consiste, pour le chercheur collaboratif, à définir un projet qui rencontre les préoccupations de la communauté de praticiens comme celle des chercheurs » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 63). La porte d'entrée choisie diffère d'un projet à l'autre. Il « faut faire en sorte lors de l'élaboration de la problématique que l'objet se construise à l'intersection des

¹ Ce modèle de recherche collaborative a été choisi par les auteures du texte parce qu'il offre un cadre pour les acteurs impliqués dans une telle démarche, autant les praticiens que les chercheurs. Les deux auteures ont aussi utilisé ce modèle dans leur thèse de doctorat.

préoccupations du milieu de pratique et du champ de recherche concerné. » (Barry, Saboya, Corriveau, Bednarz, et Maheux, 2018, p. 20). Dans certains cas, les praticiens invitent un chercheur dans leur milieu de pratique alors que dans d'autres, c'est lui qui propose un projet aux praticiens. L'essentiel se concrétise dans la médiation et la rencontre des préoccupations de chacun.

Pour Jacob, le projet est né de préoccupations d'enseignantes atikamekw pour mettre en place des activités signifiantes et ludiques qui stimulent le langage oral et écrit des enfants, incluant le besoin de matériel pour les classes de maternelle. La chercheuse collaborait déjà avec ces enseignantes, connaissait le milieu et leurs besoins puisqu'elle travaillait dans la communauté autochtone concernée à titre de consultante en petite enfance. Jacob a donc concilié leurs préoccupations d'un besoin de formation et sa préoccupation de chercheuse, en proposant une démarche pouvant soutenir le langage oral et écrit des enfants atikamekw tout en questionnant la pratique enseignante concernant l'approche de l'émergence de l'écrit et du jeu symbolique. La démarche de planification des coins de jeu enrichis de matériels écrits, la mise en pratique dans la classe par les enseignantes et les observations par la chercheuse, ainsi que les retours réflexifs répondaient donc à leurs attentes.

Pour Arousseau, ce sont essentiellement les préoccupations de la chercheuse par rapport à l'usage des modèles et de la démarche de modélisation dans l'enseignement des sciences et technologies au secondaire qui sont à l'origine du projet. Ce départ intéressé a été une grande source de questionnement quant à la pertinence et à l'authenticité du dispositif de recherche collaborative pour la chercheuse. Mais, la collaboration a trouvé sa place lors de la présentation du projet à différentes écoles du Saguenay où plusieurs enseignants se questionnant sur certains aspects de leur pratique se sont sentis interpellés.

Dans les deux recherches, des acteurs secondaires, dont les directions d'école, ont croisé le parcours des deux chercheuses. Leur intérêt est important puisqu'il peut freiner ou être un levier pour la continuité d'un projet (Jacob et Charron, 2018). Dans ce contexte, les chercheuses ont été confrontées à la réalité du terrain, aux besoins des participants en relation avec l'objet de recherche et aux ajustements nécessaires pour rencontrer les préoccupations des enseignants. Les questionnements émergents de ces éléments en relation avec la validité du processus et les choix effectués sont au cœur de l'étape de cosituation (Desgagné, 1997).

2. La porte d'entrée choisie pour contacter les participants

Dans l'étape de cosituation (Desgagné, 1997), le recrutement des participants est fondamental et le scénario choisi est important puisqu'il peut avoir des conséquences sur la manière de mener la recherche et de la conduire à terme.

Jacoba porté une attention particulière au moment d'introduire le projet auprès des participantes et des membres de la communauté autochtone concernée. Même si ce dernier correspondait aux besoins des enseignantes, ce n'est qu'un an après le commencement de ses études doctorales que la chercheuse a abordé le sujet de la recherche avec les enseignantes, sans nécessairement s'attarder à tous les détails, sachant que des décisions seraient prises l'année suivante. Par la suite, elle a soigneusement expliqué le projet au coordonnateur de l'éducation spécialisée, à la direction de l'école ainsi qu'au directeur de l'éducation de la communauté. Chacune de ces personnes a autorisé le projet et puis le Conseil de bande a entériné la demande. Il a l'autorité d'approuver ou de refuser à un chercheur un projet de recherche qui ne correspond pas aux besoins de la communauté (Asselin et Basile, 2012).

Arousseau a contacté les directions d'école dans un souci hiérarchique afin de présenter l'intérêt la recherche, pour le milieu de pratique. Toutes les directions voyaient dans ce projet une occasion de développement professionnel pour les enseignants, mais certaines voulaient le rendre obligatoire sous prétexte de résultats médiocres aux examens du ministère. Il est difficile de retrouver l'esprit de la recherche collaborative, dans une telle démarche descendante perçue par l'enseignant comme une figure imposée et non pas comme un bénéfice possible pour renforcer ses capacités à enseigner (Deniger, 2012).

Pour les deux recherches, le recrutement des participants a donc été planifié à la fois en fonction du contexte du milieu de pratique et du parcours académique des deux chercheuses dans une logique de double vraisemblance où les points de vue de chacun, bien que différents, sont équitablement considérés (Pepin et

Desgagné, 2017). Comme étudiant aux cycles supérieurs, il est important de considérer le laps de temps entre la rencontre avec les participants potentiels et la mise en place du projet : une période trop longue peut faire avorter le projet, alors qu'une période trop courte laisse peu de temps pour préparer et démarrer la collecte de données. Ainsi, un juste équilibre entre le projet conduit avec les participants et leur recrutement, la préparation du chercheur lors de la collecte de données et la rédaction du mémoire ou de la thèse sera un atout dans la conduite de la recherche.

3. Le nombre de participants

Dans la négociation du partenariat et la cosituation de la recherche collaborative, le nombre de participants est aussi un paramètre à considérer. Y a-t-il un nombre idéal à atteindre ou à respecter ? Si oui, quel est-il ?

Dans la recherche de Jacob, en raison de la faisabilité du projet, des nombreux déplacements et de la distance géographique séparant la ville et les communautés autochtones, la chercheuse a réalisé son projet avec une seule communauté, mais elle a dû justifier son choix auprès de son comité de direction. Dans la communauté concernée, les trois enseignantes de maternelle (deux à la maternelle 5 ans et une à la maternelle 4 ans) devenaient le nombre maximal de participants admissibles. Avec du recul, les déplacements, les différentes tâches de planification et d'organisation, les liens de confiance à maintenir ainsi que les ajustements de la chercheuse pour agencer les horaires de tous et chacun, il aurait été impensable, voire quasi impossible de réaliser cette étude dans deux communautés autochtones. Les recherches en milieu autochtone comprennent souvent des défis logistiques à relever (Kish AnaquotHealthResearch [KAHR], 2008 ; Ritchie, Wabano, Beardy, Curran, Orkin, VanderBurgh, et Young, 2013) pour les chercheurs. Toutefois, pour Jacob, la diversité de la formation des trois enseignantes et leur expérience en enseignement à l'éducation préscolaire furent riches sur le plan du partage de leurs pratiques et conséquemment, des résultats liés à la recherche.

Dans la recherche d'Arousseau, quatre enseignants ont accepté de participer au projet sous divers motifs, alors que huit étaient espérés : les enseignants évoluent dans le monde de la pratique et leurs préoccupations concernent en premier lieu la gestion de leurs activités d'enseignement au quotidien. Il est donc nécessaire de mettre tout en œuvre pour les convaincre de la pertinence du projet pour leur développement professionnel. Cela demande beaucoup d'énergie et d'investissement. Finalement, quatre enseignants fut un nombre parfait pour cette recherche ! Il a permis un plein investissement de la chercheuse auprès des participants qui ont, au final, reconnu les bénéfices de cette collaboration en appréciant l'occasion rare qui leur était offerte de se rencontrer pour discuter de leurs pratiques.

Pour les deux chercheuses, l'effectif s'est donc avéré suffisant. En recherche qualitative, la « saturation des données » est souvent évoquée pour expliquer le nombre de participants (Savoie-Zajc, 2011). Toutefois, il faut considérer les autres critères d'ordre épistémologiques, théoriques méthodologiques ou encore logistiques (Savoie-Zajc, 2007). Notre expérience vécue en recherche collaborative nous fait dire que les facteurs logistiques liés à la planification et l'organisation de la collecte de données sont déterminants quant au nombre de participants.

4. Le nombre, la durée et le lieu des rencontres

Le nombre, la durée et le lieu des rencontres sont d'autres éléments importants. L'étudiant se questionne sur ces paramètres logistiques (Savoie-Zajc, 2007) qui constituent ce que l'on pourrait appeler l'écologie de la recherche. Il est donc impossible de fournir un nombre parfait ou encore une durée idéale pour les rencontres. En recherche collaborative, l'échantillonnage revêt un caractère intentionnel puisque le chercheur veut aller chercher le point de vue de partenaires compétents au regard de l'objet étudié (Savoie-Zajc, 2007). D'un point de vue théorique, l'intention n'est pas de généraliser des résultats de recherche, mais plutôt de comprendre en profondeur l'objet étudié dans une vision heuristique (Bourrassa, Picard, Le Bossé, et Fournier, 2017). Il est toutefois essentiel de rencontrer les enseignants sur leur territoire, de se mettre à leur disposition pour leur « rendre visite » (dans leur école ou les locaux de leur commission scolaire). Ceci favorise des liens de confiance, indispensables à l'esprit collaboratif.

5. L'engagement et les choix de chacun

Une collaboration profitable à tous doit respecter les possibilités et les choix de chacun afin de maintenir la double vraisemblance qui se construit justement dans ce mélange de points de vue et de compétences (Pepin et Desgagné, 2017; Saboya, 2013). Dans toutes les phases du projet, une grande écoute est nécessaire pour apprécier ce qui se dit, mais aussi pour capter ce qui ne se dit pas. Cette ouverture permet de respecter les participants et de comprendre, sans juger, la façon dont ils entrevoient la participation au projet qui va aller ausculter leurs pratiques et donc faire preuve d'une certaine intrusion qui peut en bousculer certains. Le chercheur doit veiller à ce que ses interventions soient suffisamment souples pour les mobiliser, sans les chambouler outre mesure. Ainsi, il faut respecter ceux qui ne souhaitent pas être observés en classe et comprendre ce que signifie une absence de réponse à des demandes multiples, en réorientant la collaboration vers des terrains où les enseignants se sentent en sécurité et apprécient leur participation au projet. Par ricochet, la collaboration sera fructueuse pour l'ensemble du groupe.

6. Les liens de confiance à tisser et à préserver

En recherche collaborative, les chercheurs sont amenés à tisser, préserver et garantir une atmosphère de confiance mutuelle en accompagnant les participants (Peters, Leblanc, Chevrier, Fortin, et Kennedy, 2007). Ces liens de confiance sont souvent précurseurs au démarrage et à la pérennité d'un projet de recherche (da Silveira, Jacob, Pellerin, et Paul, 2018).

Dès le commencement, la relation préexistante de Jacob avec les trois participantes a été l'élément de confiance crucial. Les enseignantes ont confirmé qu'elles n'auraient jamais accordé leur confiance à une autre chercheuse « blanche » qu'elles ne connaissaient pas. La chercheuse a dû préserver ce lien durant la collecte de données, notamment en s'adaptant aux différentes situations et en ayant une attitude d'ouverture. De plus, afin de ne pas être une « touriste-chercheuse » (Haig-Brown, 2001), Jacob a continué de travailler comme consultante dans la communauté concernée un an suivant la fin de sa collecte de données.

Le lien de confiance était particulièrement incertain entre Arousseau et certains enseignants, sommés de participer à une recherche « collaborative ». Il a fallu travailler fort pour démontrer la pertinence de participer à un tel projet. Dans cette entreprise, la présence d'enseignantes connues plus personnellement par la chercheuse a favorisé une relation qui a permis au cours des rencontres de libérer la parole de chacun dans un contexte qui s'est avéré constructif.

7. Les coûts

Les coûts représentent un autre critère logistique (Savoie-Zajc, 2007) important à considérer. Les frais de déplacement du chercheur, la libération des enseignantes ou l'achat de matériel constituent les principales dépenses que l'étudiant doit assumer lui-même puisque les subventions sont souvent absentes.

La direction des services éducatifs de la communauté concernée appuyait le projet de Jacob et a accepté de libérer, pour quatre demi-journées, les enseignantes à ses frais. Toutefois, la chercheuse a assumé les frais de déplacement entre son domicile et la communauté ainsi que l'achat de matériel grâce à sa bourse de recherche du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH). Le tableau 1 présente les coûts de la collecte de données de Jacob.

Tableau 1. : Coûts de la collecte de données – Jacob

	Suppléance ½ journée	Frais de déplacement de la chercheuse	Matériels (jeux, livres, etc.)	Total
--	-------------------------	--	-----------------------------------	-------

Rencontre 1	0 \$	584,80 \$	300 \$/classe (2 classes)	1185,80 \$
Rencontre 2	0 \$	584,80 \$	300 \$/classe (3 classes)	1484,80 \$
Rencontre 3	0 \$	584,80 \$	300 \$/classe (3 classes)	1484,80 \$
Rencontre 4	0 \$	584,80 \$	300 \$/classe (3 classes)	1484,80 \$
Total				5640,80 \$

Dans la recherche d'Arousseau, les enseignants ont été fort compréhensifs et n'ont pas hésité à proposer des disponibilités à des heures où une suppléance n'était pas requise pour les trois demi-journées requises, ce qui a rendu possible la conduite de la recherche. Le tableau 2 représente les coûts de la recherche doctorale d'Arousseau.

Tableau 2. : Coûts de la collecte de données – Arousseau

	Suppléance ½journée	Frais de déplacement de la chercheuse	Pour 3 demi-journées
Enseignant 1	132 \$	4 \$	408 \$
Enseignant 2	132 \$	4 \$	408 \$
Enseignant 3	110 \$	4 \$	342 \$
Enseignant 4	130 \$	86\$	639 \$
Total			1797\$

Par ailleurs, les comités de direction apportent parfois une aide financière précieuse durant la collecte de données ; ce fut le cas pour Arousseau. Nos deux expériences montrent que l'étudiant doit être transparent concernant l'aspect financier puisque les montants engagés sont loin d'être dérisoires.

8. La solitude à gérer dans la collecte de données

Un projet de recherche est bien souvent mené par une équipe constituée de chercheurs et d'assistants. Les deux doctorantes se sont retrouvées seules lors de la collecte de données proprement dite. Leur engagement durant la collecte, la distance et des rencontres avec le comité parfois espacées ont renforcé ce sentiment de solitude. On associe souvent les périodes d'écriture à la solitude des étudiants, mais celle vécue sur le terrain est rarement documentée (Chao, Monini, Munck, Thomas, Rochot, et Van de Velde, 2015). En effet, le « terrain est alors souvent perçu comme temps de mise en suspens des liens significatifs, du fait de la distance géographique et/ou sociale qu'il implique ou de l'investissement temporel qu'il nécessite » (Chao *et al.*, 2015, p.n.d). Il faut considérer cette pseudo-solitude dans la recherche collaborative. L'étudiant devrait construire son cadre de travail en invitant son comité de direction à y participer afin de ne pas se perdre dans l'organisation ou les données. Il faut en effet garder en tête qu'une bonne recherche aux cycles supérieurs est d'abord celle qui est menée à terme.

9. Les expertises de l'étudiant-chercheur et des participants

Les étudiants-chercheurs en recherche collaborative se positionnent à l'intérieur d'un cadre de démarche de recherche. Dans le modèle de la recherche collaborative, les expertises du chercheur et des praticiens sont

complémentaires dans un maillage des expertises (Proulx, 2013). Pour la participation à un projet où ils se seront sentis respectés comme expert de leur pratique, on peut espérer que les enseignants apprécieront à leur juste valeur les retombées au regard de leur développement professionnel. Le chercheur doit être ouvert, souple et compréhensif afin que les participants puissent adhérer à cette coconstruction du savoir (Morrisette et Desgagné, 2009). Aux cycles supérieurs, l'étudiant se positionne en tant qu'« expert », ce qui peut être laborieux, mais c'est à cette posture que la recherche collaborative le renvoie (Arousseau, Jacob, Laplume, et Côté, soumis). Pour Jacob, les préoccupations relevaient de l'oscillation entre son rôle de consultante, de chercheuse et d'étudiante, tout en reconnaissant l'expertise des enseignantes, qui pour certaines, ne le légitimait pas dû à leur peu d'année d'expérience en enseignement à l'éducation préscolaire. Pour Arousseau, il s'agissait de se faire accepter comme experte de l'enseignement des sciences et technologies malgré l'absence d'expérience au secondaire au Québec. Il a fallu appeler une expertise d'enseignante au secondaire en France, sans pour autant oublier la posture de chercheuse nécessaire à la conduite du projet doctoral.

10. Les paradoxes rencontrés lors d'une recherche collaborative

Une recherche collaborative fait face à l'imprévu des relations humaines. Le chemin est parfois inattendu et les paradoxes rencontrés sont multiples. Ils concernent les trois étapes de la recherche collaborative : la cosituation, la coopération et la coproduction.

Ainsi, la cosituation établit une sorte de contrat entre les partenaires de la recherche (Desgagné *et al.*, 2001), mais peut sembler paradoxale lors d'une recherche aux cycles supérieurs puisque l'objet à étudier est bien souvent déjà choisi par le chercheur lorsqu'il est présenté aux praticiens. La cosituation paraît pipée ; il s'agit alors, à l'intérieur de cet objet, d'aller à la rencontre des préoccupations des enseignants en trouvant un angle qui répond aux besoins des praticiens à l'intérieur de la problématique de recherche.

Un autre paradoxe concerne la coopération qui se rapporte à tout ce qui se fait ensemble aussi bien les moments de planification, de réflexions que de mise en œuvre (Desgagné *et al.*, 2001). Il arrive en effet que les demandes des praticiens se situent plutôt dans la formation. Le chercheur se conforme à ces demandes et adapte son devis méthodologique en conséquence. Ici, les deux chercheuses ont rencontré les mêmes doutes dans des rencontres qui ressemblaient plus à des activités de formation qu'à de réelles situations de coconstruction de savoirs. Comment conjuguer ces deux réalités tout en laissant place aux discours et aux idées des participantes ?

Par ailleurs, la coproduction apparaît parfois comme incompatible avec l'esprit collaboratif. Or, c'est dans une perspective de doubles retombées que celle-ci doit-être envisagée : d'une part, nourrir la recherche et, d'autre part, alimenter la pratique (Bednarz, Rinaudo, et Roditi, 2015 ; Desgagné *et al.*, 2001). Si la contribution à la recherche semble bien cernée avec la diffusion des résultats de recherche lors de colloques ou de publications diverses, les répercussions pour la pratique sont moins évidentes une fois la recherche terminée. Comment toucher davantage de personnes que les quelques participants à la recherche, quelle diffusion envisager ? Toutes ses questions font l'objet de préoccupations de nombreux de chercheurs engagés sur la voie de recherche participative (Couture, 2013 ; Desgagné, 1997).

Conclusion

Une recherche collaborative menée aux cycles supérieurs présente donc des défis supplémentaires comparativement au même devis méthodologique suivi par une équipe de recherche bien ancrée au sein d'une institution universitaire. Lors des trois étapes décrites par le modèle élaboré par Desgagné (1997), il y a lieu de considérer les obligations d'un projet de recherche balisé par les contraintes inhérentes à la scolarité dans laquelle il prend place : la condition de jeune chercheur, le temps imparti et les coûts associés viennent forcément influencer la conduite de la recherche. Ainsi, les enjeux d'ordre épistémologique, théorique, méthodologique ou encore logistique ne sauraient masquer l'enjeu académique central pour l'étudiant-chercheur ; celui de s'accomplir dans son projet d'étude.

RÉFÉRENCES

- Anadón, M., et Couture, C. (2007). Présentation – La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative* (p. 1-7). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Asselin, H. et Basile, S. (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones, *Éthique publique [En ligne]*, 14(1), <http://ethiquepublique.revues.org/959>.
- Aurousseau, E. (2017). *Étude de pratiques d'enseignement relatives à la modélisation en sciences et technologies avec des enseignants du secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Aurousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., et Côté, C. (soumis). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe, *Revue hybride de l'éducation*, XX, (XX).
- Barry, S., Saboya, M., Corriveau, A., Bednarz, N., et Maheux, J.-F. (2018). Défis et enjeux de la démarche de recherche collaborative en didactique des mathématiques. Dans *Actes de la 16ième école d'été de didactique des mathématiques* (La pensée sauvage, p. 444-482). Consulté à l'adresse <https://archipel.uqam.ca/8411/1/Maheux-2012b.pdf>
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *La recherche collaborative en action* (p. 309-324). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., et Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures: Le cas du doctorat, édition revue et augmentée*. Consulté à l'adresse <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88801285>
- Bourrassa, B., Picard, F., Le Bossé, Y., et Fournier, G. (2017). Accompagner les groupes de recherche collaborative : en quoi consiste ce « faire avec » ? *Phronesis*, 6(1-2), 60. <https://doi.org/10.7202/1040218ar>.
- 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>.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York ; London: Teachers College Press.
- Couture, C. (2013). Mettre en valeur nos réalisations: une production partagée. Dans Bednarz, N. (dir.). *Recherche collaborative et pratique enseignante: regarder ensemble autrement* (p. 151-158). Paris : Éditions L'Harmattan.
- da Silveira Y., Jacob, E., Pellerin, G., et Paul, V. (2018). Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekw, inuit, innus et anicinapek en éducation. Dans A. Martin, B. Eysermann et M. Giroux (dir.), *Recrutement et consentement à la recherche: réalités et défis éthiques* (p. 146-160). Sherbrooke : Édition de l'Université de Sherbrooke.
- Deniger, M.-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(1), 1. <https://doi.org/10.7202/1010143ar>.
- 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., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Haig-Brown, C. (2001). Continuing Collaborative Knowledge Production: Knowing when, where, how and why. *Journal of Intercultural Studies*, 22(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/07256860120037391>
- Jacob, É. et Charron, A. (2018). Enjeux d'une recherche collaborative menée avec trois enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire. *Revue hybride de l'éducation*.

- Jacob, E. (2017). *Les rôles des enseignantes autochtones à l'éducation préscolaire pour favoriser l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique : Une recherche collaborative en milieu autochtone* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Kish AnaquotHealthResearch (KAHR). (2008). *La recherche collaborative : une perspective autochtone*. (F.-M. Affa'a, Trad.). Ottawa (ON) : Coalition canadienne pour la recherche en santé mondiale.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 332-354.
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Recherches participatives*, 25(2), 35-49.
- Morissette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociée d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Ritchie, S. D., Jo Wabano, M., Beardy, J., Curran, J., Orkin, A., VanderBurgh, D., et Young, N. L. (2013). Community-based participatory research with Indigenous communities: The proximity paradox. *Health Place*, 24, 183-189. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.09.008>.
- Pepin, M. et Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*, 6(1-2), 126. <https://doi.org/10.7202/1040223ar>
- Peters, M., Leblanc, R., Chevrier, J., Fortin, G., et Kennedy, S. (2007). L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif. *Les outils de la recherche participative*, XXXV(2), 172-191.
- Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. Dans Bednarz, N. (dir.). *Recherche collaborative et pratique enseignante: regarder ensemble autrement* (p. 327-350). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Saboya, M. (2013). Élaboration conjointe d'une intervention visant le développement du contrôle chez les élèves. Dans *Recherche collaborative et pratique enseignante regarder ensemble autrement* (p. 265-286). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/ interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (4^e éd.) (p. 123-147). Montréal, Québec : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche qualitative, Hors-série numéro 5*, 99-111. Consulté à l'adresse http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf