

Caractéristiques relationnelles en contexte de stage doctoral au sein d'équipes de recherches participatives en sciences de l'éducation

Sophie Nadeau-Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
Marie-Pier Forest, Université du Québec à Rimouski, Canada

Résumé : La formation doctorale en sciences de l'éducation du réseau de l'Université du Québec nécessite la tenue de stages de recherche. Ces stages permettent aux personnes étudiantes de joindre des équipes de recherche afin de se familiariser avec des objets et des méthodologies distincts de ceux de leur thèse. Dans le vaste spectre des recherches participatives, la place qu'occupent les acteurs et les actrices au sein des équipes de recherche apparaît comme un facteur important à considérer. Cet article interroge les caractéristiques relationnelles de deux doctorantes durant un stage réalisé dans le cadre d'une recherche participative. Une analyse de contenu des artefacts naturels issus du stage a été réalisée et mène à un groupement des caractéristiques relationnelles en contexte de stage, soit celles d'ordre collectif et celles d'ordre individuel.

Mots-clés : Éducation, Recherche participative, Stage doctoral, Caractéristiques relationnelles

Abstract: Doctoral process in education sciences of the Université du Québec network requires the holding of research traineeship. These traineeships allow students to join research teams in order to familiarize themselves with objects and methodologies distinct from those of their thesis. In the vast spectrum of participatory research, the place occupied by actors and actresses within research teams appears to be an important factor to consider. This article concerns the relational characteristics of two doctoral students during an internship carried out as part of a collaborative research. A content analysis of the natural artefacts resulting from the traineeship was achieved and leads to a grouping of the relational characteristics in the context of the internship, namely those of a collective order and those of an individual order.

Keywords: Education, Collaborative research, Traineeship, Relational characteristics

1. Introduction

Dans un processus de formation universitaire, les stages ont pour fonction de favoriser la professionnalisation des études et de faciliter l'insertion professionnelle. Largement répandus dans certains domaines tels la médecine et le génie, les stages sont aussi présents dans la formation initiale à l'enseignement. Dans le cadre d'études universitaires de premier cycle, le stage serait vécu dans une intention de professionnalisation et d'insertion professionnelle sans nécessairement que les apprentissages dépassent le cadre de la formation, ce qui apparaît insuffisant en contexte d'études de cycles supérieurs (Gläymann, 2014).

Au cours de la formation du programme de doctorat-réseau en éducation de l'Université du Québec (UQ), les personnes doctorantes doivent réaliser deux stages de recherche, d'une durée de 135 heures chacun, afin de leur procurer un complément de formation, principalement en ce qui concerne les apprentissages méthodologiques (Université du Québec à Montréal, 2013). La thématique du stage peut s'apparenter au domaine de recherche du projet de thèse de la personne étudiante, mais elle ne doit pas porter sur son sujet précis à des fins d'avancement. Ainsi, les stages visent une formation complémentaire en permettant à la personne étudiante d'aborder des méthodologies ou des thématiques différentes du projet de thèse. En ce sens, l'intention des stages est d'ouvrir à une formation à la recherche plus globale ou interdisciplinaire, voire d'explorer des épistémologies de recherche distinctes. Au sein du doctorat-réseau en éducation, chaque stage doit être approuvé par le comité de recherche de la personne doctorante et par la direction du programme de son université d'attaché, avant d'être soumis pour approbation au sous-comité d'admission et d'évaluation (SCAÉ) constitué des directions du programme dans chaque université du réseau. Les ressources professorales responsables du milieu d'accueil doivent être reconnues par ce sous-comité et ont la charge du suivi et de l'évaluation du stage. À la fin de celui-ci, la personne doctorante soumet un rapport de stage à son comité de recherche et à la personne responsable du milieu d'accueil, cette dernière procédant à une évaluation qualitative du stage et à l'attribution du résultat final. Le champ est ainsi vaste pour les personnes doctorantes en sciences de l'éducation du réseau de l'UQ afin d'explorer divers types de recherches au cours de leur formation. Parmi ces possibilités, les méthodologies de recherches participatives (RP) (Barry et al., 2020; Gillet et Tremblay, 2017; Laferrière, 2020; Lapointe et Morrissette, 2017) revêtent un intérêt dans un processus formatif.

Cet article propose une réflexion par rapport à la question suivante : comment peuvent se manifester les caractéristiques relationnelles de stagiaires doctoraux au sein d'équipes de RP? D'abord, des appuis théoriques sont posés à propos du stage dans une formation à la recherche ainsi que sur les RP. Ensuite, les contextes de stage des doctorantes sont explicités brièvement. À partir du cadre d'analyse de Lafranchise et al. (2017), les particularités des caractéristiques relationnelles d'apprenties-chercheuses dans ce type de recherche sont explorées par une analyse qualitative s'appuyant sur l'expérience vécue par les deux doctorantes.

2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel présente deux concepts : la situation du stage dans une formation à la recherche et les RP, principalement sous l'angle des rôles des différentes personnes impliquées.

2.1 Le stage dans une formation à la recherche

Le Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche du Québec (CIÉ-FRQ, 2016) a mené des consultations afin de connaître les enjeux liés aux études doctorales, ce qui a permis d'identifier des pistes d'action. L'une d'elles consiste en « Promouvoir davantage les stages à l'extérieur du programme de recherche pour expérimenter des cultures de travail différentes et des thèmes de recherche diversifiés ainsi que pour élargir le réseau de contacts » (p. 9). Le programme de doctorat-réseau en éducation offert par l'UQ est déjà en adéquation avec cette piste puisqu'il intègre deux stages de recherche à l'intérieur du cursus. Ceux-ci doivent être réalisés auprès d'équipes externes au comité de recherche de la personne étudiante afin de lui offrir un complément de formation à la recherche et de contribuer plus spécifiquement à des apprentissages d'ordre méthodologique. Ces stages sont une occasion de se décenter de la préoccupation de la thèse pour ouvrir ses horizons à une vision plus globale de la recherche en éducation.

L'Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ, 2018) propose quant à elle un référentiel qui établit cinq compétences attendues menant au grade Ph. D. Elle identifie les quatre premières comme essentielles pour l'obtention du diplôme alors que la cinquième est complémentaire à la formation :

1. Mener de façon autonome et experte un projet de recherche pour apporter une contribution originale à la connaissance ou au développement scientifique ou technologique.
2. S'approprier des connaissances de pointe et porter un regard critique sur l'information et les ressources documentaires pertinentes à son domaine de recherche.
3. Communiquer clairement et efficacement, dans diverses situations, des connaissances dans son domaine disciplinaire et les résultats d'un travail de recherche.
4. S'assurer du respect des normes, des règles d'éthique et d'intégrité ainsi que des pratiques reconnues en recherche.
5. Définir et poursuivre son développement à titre de chercheur ou de professionnel hautement qualifié.

Chaque compétence comporte les différents éléments de compétence en plus des ressources à mobiliser, des connaissances, des habiletés et des qualités qui y sont associées en cours de formation. Le stage dans une formation doctorale contribue au développement de ces compétences. De plus, il revêt une importance pour nouer des liens avec des personnes chercheuses à l'extérieur du comité de direction de la personne étudiante. Il s'agit également d'une occasion d'être exposé à des perspectives différentes qui s'inscrivent dans la poursuite du développement professionnel.

2.2 Les recherches participatives

Le spectre de typologies et de définitions entourant les RP est vaste. Qui plus est, les réalités culturelles des équipes de recherche amènent des manières distinctes d'appréhender la relation entre les milieux de recherche et les milieux de pratique en fonction des pays (Boilevin, 2019; Vinatier et Morrissette, 2015), l'expression « partenariale » étant par ailleurs utilisée dans certains milieux (Laferrière, 2020). Desgagné (1998) et Lieberman (1986) illustrent le positionnement distinctif de la personne chercheure dans ce type de méthodologie en précisant qu'elle fait de la recherche **avec** plutôt que **sur** les praticiens et les praticiennes. Pour Sebillotte (2007), les termes **pour**, **sur** et **avec**

sont nécessaires dans les fondements épistémologiques de ce type de recherche. L'expression **pour** traduit la finalité des connaissances destinées aux personnes praticiennes et chercheures, l'expression **sur** renvoie au fait que les connaissances concernent des pratiques, des savoirs liés à l'action dans des milieux complexes et l'expression **avec** exprime le moyen pour y parvenir.

Le vaste champ des RP, telles la recherche-action, la recherche-action-formation, la recherche collaborative, la recherche partenariale et la recherche-intervention, présente des frontières souvent floues (Desgagné, 2007). Chacune se distingue en fonction du caractère participatif des acteurs et des actrices en appui à l'épistémologie, en passant par les visées et les finalités de la recherche (Barry et al., 2020). En outre, les diverses formes qu'empruntent les RP varient selon le rôle et le niveau d'implication des différents partenaires, notamment les personnes chercheures et praticiennes ou les membres d'une communauté (Dworski-Riggs et Langhout, 2010).

Van der Riet et Boettiger (2009) soutiennent que les RP permettent un meilleur arrimage de la recherche avec les besoins du milieu et qu'elles sont plus propices à l'appropriation des résultats de recherche par les différents milieux de pratique. Ce propos est partagé par Bednarz et al. (2012) qui précisent que les RP permettent d'intégrer à la fois les savoirs scientifiques et les savoirs expérimentuels. La constitution hétérogène d'un groupe de recherche, aux intentions plurielles, s'appuie sur des caractéristiques de la relation entre les partenaires impliqués.

2.3 Caractéristiques relationnelles au sein de recherches participatives

En RP, peu importe la manière dont la méthodologie se décline, le souci de participation des personnes praticiennes traverse les moments forts de la recherche (Barry et al., 2020). Les personnes chercheures se retrouvent ainsi avec des rôles multiples. Elles doivent établir le contrat collaboratif (Desgagné, 2007), assurer la double vraisemblance (Lapointe et Morrissette, 2017) ainsi que réguler et structurer la discussion (Morrissette et Desgagné, 2009). Qui plus est, elles occupent parfois le double rôle de personne chercheure et de personne formatrice (Larouche, 2005) en soutenant l'émergence de sens des données de la recherche (Savoie-Zajc et Bednarz, 2007) tout en apportant un éclairage théorique aux interprétations des personnes praticiennes (Desgagné, 1997).

La collaboration étant un vecteur clé contribuant positivement au déroulement de recherches menées en partenariat entre personnes chercheures et praticiennes, une attention particulière est portée aux caractéristiques relationnelles posées dans cette dynamique. À partir de leur cadre théorique et d'une analyse de contenu transversale de 3 RP, Lafranchise et al. (2017) regroupent 12 caractéristiques relationnelles, non hiérarchisées.

- Confiance, respect
- Implication, concertation et engagement des partenaires
- Coconstruction d'une vision partagée de la recherche
- Rapport égalitaire
- Éthique de la relation et processus démocratique
- Autonomie
- Reconnaissance et considération de la contribution de chacun
- Écoute et ouverture dans le dialogue facilitant le partage de savoirs et la coconstruction
- Autocritique ou capacité à accueillir les critiques
- Affinités
- Empathie et sensibilité
- Disponibilité et souplesse

La personne doctorante effectuant un stage au sein d'une équipe de RP aura à prendre sa place d'étudiante-chercheure, qui n'est ni celle de chercheure ou de praticienne. Cette posture se distingue également de celle d'une personne doctorante dont la thèse emprunte une méthodologie participative (Aurousseau et al., 2020; Jacob et Aurousseau, 2019) dont l'enjeu demeure de compléter son projet d'étude. L'analyse des caractéristiques relationnelles révélées par la participation de doctorantes au sein d'équipes de RP porte l'éclairage sur le contexte de stage en RP. Le cadre d'analyse de Lafranchise et al. (2017) concerne toutefois des personnes chercheures et praticiennes participant à des RP et non des stagiaires. En préparation à cet article, les auteures ont effectué une recherche documentaire pour trouver un cadre d'analyse exposant un contexte de stage. Puisqu'aucun ne considérait

l'angle des stagiaires en RP, elles ont choisi d'utiliser celui préalablement mentionné. Les résultats de l'analyse pourraient inciter d'autres personnes à le bonifier.

3. Démarche méthodologique

L'analyse des caractéristiques relationnelles de stagiaires en contexte de stage en RP s'est effectuée en prenant appui sur les six étapes de l'analyse qualitative émergeant d'une revue de littérature (Intissar et Rabeb, 2015) des travaux de Miles et Huberman (2003) et de Paillé et Mucchielli (2008) : pré-analyse, codification, catégorisation, mise en relation, présentation et vérification des données. Pour ce faire, le cadre d'analyse des caractéristiques relationnelles de Lafranchise et al. (2017) a été appliqué à deux artefacts de chaque doctorante, à savoir leur rapport de stage et le formulaire d'évaluation du stage complété par les professeures responsables au sein de l'équipe de RP. L'intention était de fournir un regard transversal des caractéristiques relationnelles manifestées dans les écrits. Le codage s'est réalisé par consensus entre les deux étudiantes-chercheuses et a été complété par des explications et précisions mutuellement partagées à l'oral puis transcrrites. Avant de présenter les résultats, les contextes de stage de chaque doctorante sont exposés brièvement.

Il importe de mentionner certaines limites à cette analyse. D'abord, l'expérience singulière de deux doctorantes a été considérée. En recherche qualitative, la démarche interprétative de cette singularité nuance une situation, tout en étant sensible au phénomène humain et à sa complexité (Anadón, 2006). L'analyse des caractéristiques relationnelles se situe dans ce champ complexe d'interactions entre les individus. De plus, les artefacts utilisés n'ayant pas été rédigés à des fins de recherche, certaines caractéristiques relationnelles manifestées en cours de stage pourraient ne pas être révélées. En contrepartie, des discussions entre les coauteures ont permis de faire consensus durant le processus de codification des artefacts. Enfin, l'analyse se limite aux stages menés dans un programme de doctorat en éducation.

3.1 Contexte de stage de la doctorante 1

Le stage visait à participer à une recherche-action-formation (RAF) intégrant le dispositif de coformation de groupes de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) accompagnés (L'Hostie et al., 2011) impliquant des personnes enseignantes du collégial. La doctorante a participé à toutes les étapes du projet qui s'est échelonné sur l'année scolaire 2021-2022 ainsi qu'aux activités de diffusion qui se sont poursuivies jusqu'en 2023. Les objectifs du stage étaient :

1. S'approprier la méthodologie de la RAF.
2. Approfondir sa connaissance du vocabulaire et des principes de l'analyse des données qualitatives en éducation.
3. Mettre en œuvre des principes d'élaboration d'outils de collecte de données qualitatives.
4. Mettre en œuvre des principes de traitement et d'analyse de données qualitatives provenant de sources multiples (synthèses, questionnaire et *focus group*) par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2008).
5. S'approprier les particularités de la préparation d'un rapport de recherche qualitative.

3.2 Contexte de stage de la doctorante 2

Le stage visait la participation à une recherche-action qui s'intéressait à l'influence de la pédagogie universelle sur le bien-être des personnes enseignantes du primaire et de leurs élèves en contexte minoritaire franco-manitobain. La doctorante a participé à plusieurs étapes de la recherche durant l'année scolaire 2020-2021, notamment à toutes les rencontres de l'équipe de recherche, mais aussi à certains moments de la collecte de données. Soulignons qu'il n'était pas réaliste de participer à toutes les activités considérant que celles-ci avaient lieu dans une autre province, mais aussi en raison des contraintes engendrées par la pandémie de COVID-19. Les principaux objectifs du stage étaient les suivants :

1. Participer à l'opérationnalisation d'une recherche-action en éducation.
2. Conduire des entretiens semi-dirigés auprès de personnes enseignantes.

3. Réaliser une analyse thématique de données qualitatives.
4. Exposer les résultats d'une analyse thématique par le biais d'un rapport écrit et d'un article scientifique.

4. Résultats : analyse des caractéristiques relationnelles en contexte de stage doctoral en RP

À l'instar de Lafranchise et al. (2017), l'analyse révèle, sans prioriser ni quantifier, les caractéristiques relationnelles mises de l'avant en contexte de stage doctoral en RP, contribuant à établir et maintenir la collaboration au sein des équipes. Un premier résultat réside en une thématisation des caractéristiques relationnelles en fonction des personnes impliquées. Comme le présente le tableau 1, les caractéristiques relationnelles d'ordre collectif impliquent l'ensemble de l'équipe de RP et celles d'ordre individuel sont attribuables aux stagiaires doctorantes. Cette catégorisation a émergé de discussions entre les coauteures à la suite de lectures successives du cadre initial. En contexte de stage, il apparaît nécessaire de nuancer l'implication collective et individuelle de la personne stagiaire puisqu'elle ne joint pas forcément l'équipe de RP pour toutes les phases ni pour toutes les activités de la recherche selon le moment, la durée et les objectifs du stage. De plus, les caractéristiques d'ordre individuel se révèlent nécessaires à considérer dans le contexte de formation sous-jacent au stage.

Un second résultat amène à bonifier le cadre de Lafranchise et al. (2017) de trois caractéristiques émergentes puisque les données considérées lors de l'analyse présentaient des manifestations de caractéristiques qui ne trouvaient pas leur place dans le cadre original. Ainsi, une caractéristique relationnelle d'ordre collectif (fluidité de la communication) et deux d'ordre individuel (engagement dans la tâche et capacité d'apprentissage) sont ajoutées au tableau 1.

Tableau 1 Caractéristiques relationnelles en contexte de stage en RP (adapté de Lafranchise et al., 2017)

Caractéristiques relationnelles d'ordre collectif – équipe de RP	Caractéristiques relationnelles d'ordre individuel – stagiaires doctorantes
<ul style="list-style-type: none"> • Implication, concertation et engagement des partenaires • Coconstruction d'une vision partagée de la recherche • Reconnaissance et considération de la contribution de chacun • Rapport égalitaire • Confiance, respect • Affinités • Éthique de la relation et processus démocratique • Écoute et ouverture dans le dialogue facilitant le partage de savoirs et la coconstruction • Fluidité de la communication (émergent) 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Autocritique et capacité à accueillir les critiques • Empathie et sensibilité • Disponibilité et souplesse • Engagement dans la tâche (Émergent) • Capacité d'apprentissage (Émergent)

Aux fins d'interprétation, seules les caractéristiques d'ordre individuel sont considérées dans les paragraphes suivants. Le statut particulier du stagiaire doctoral qui joint une équipe de RP avec des intentions de stage précises et parfois pour une période limitée justifie l'intérêt de s'attarder à celles-ci. Appuyés d'extraits provenant des artefacts, les résultats nuancent et éclairent la manifestation de ces caractéristiques au sein d'une équipe de RP.

4.1 Autonomie

L'autonomie est une caractéristique notable de toute personne étudiante, particulièrement aux études supérieures pour mener à terme sa recherche (ADÉSAQ, 2018). En contexte scolaire, l'autonomie est nécessaire au développement des compétences, lesquelles concernent la capacité de la personne apprenante à mobiliser des ressources pour agir, comprendre et réussir (Le Boterf, 2018). La chercheure responsable du stage d'une doctorante a mis en évidence cette caractéristique dans son évaluation en soulignant que la stagiaire « ... *s'est acquittée des tâches qui lui étaient confiées de manière autonome et précise* ».

Dans son rapport, une doctorante dresse aussi un parallèle entre l'autonomie mise en oeuvre lors du stage en RP et la forme individuelle de l'agentivité : « *Ce sentiment de compétence accru autour des connaissances et*

compétences acquises en recherche par le stage doctoral peut correspondre à la forme individuelle de l'agentivité ». L'autonomie pourrait paraître contradictoire avec les visées de collaboration en RP. Or, en contexte de stage, puisque des tâches sont acquittées individuellement, l'autonomie amènera la personne étudiante à faire avancer le collectif. À ce propos, des scientifiques comme Garrau et Le Goff (2010) parleront de l'autonomie relationnelle qui consiste en la reconnaissance de sa vulnérabilité, de celle de l'interdépendance et de l'autonomie de l'autre. Cette autonomie « avec » rejoint un postulat central en RP qui consiste à faire de la recherche « avec » les praticiens (Desgagnés, 1998).

4.2 Autocritique et capacité à accueillir les critiques

En RP, le nombre accru de personnes impliquées peut accroître les situations où des critiques sont adressées collectivement et individuellement aux membres de l'équipe. En ce sens, la capacité à recevoir des critiques se révèle essentielle pour les stagiaires doctorants. Qui plus est, les personnes des milieux de pratique n'ont pas forcément les outils communicationnels pour formuler positivement des pistes d'amélioration. Les stagiaires impliqués dans une équipe de RP doivent se sensibiliser à cette réalité. L'autocritique leur permettra de jeter un regard le plus objectif possible sur leur action. Il ne s'agit pas de révéler que des aspects à améliorer dans le processus de formation à la recherche, mais bien d'être honnêtes face à eux-mêmes, sachant qu'ils sont en processus d'apprentissage.

Cette caractéristique s'est révélée dans l'évaluation du stage d'une doctorante par les chercheurs responsables qui ont mentionné « ... la mise à distance dont elle est capable et qui l'amène à exercer son esprit critique à l'oral comme à l'écrit ». Le témoignage de l'autre doctorante dans son rapport met également de l'avant l'importance d'accueillir les critiques : « *Les nombreux conseils et commentaires dont j'ai bénéficié m'ont permis de vivre une expérience de stage formative et agréable.* »

4.3 Empathie et sensibilité

Les RP s'inscrivent fréquemment dans une épistémologie qualitative. Anadòn (2006) rappelle que l'empathie facilite la reconstruction du phénomène à travers une description détaillée qui accroît la crédibilité de la recherche. Adopter une sensibilité face à la complexité des phénomènes amène une compréhension plurielle de ceux-ci. Généralement, les personnes chercheuses investiguent des thématiques avec des milieux qui les interpellent. Or, les personnes stagiaires qui rejoignent une équipe de RP ne sont pas nécessairement familiaires ni intrinsèquement intéressées à l'objet de recherche puisque, selon les exigences du stage, ce dernier doit leur permettre de se décentrer de leur propre recherche. À cet égard, l'empathie et la sensibilité apparaissent comme des caractéristiques relationnelles incontournables pour entrer en relation avec les personnes impliquées, facilitant ainsi leur implication dans l'équipe.

Une mise en application tirée de la présente analyse concerne l'ordre d'enseignement collégial du stage d'une doctorante avec lequel elle n'avait aucune familiarité : « *De plus, cela a pu me donner un aperçu de la réalité de l'ordre d'enseignement collégial avec lequel je n'ai aucun vécu.* ». Néanmoins, elle a su montrer empathie et sensibilité au contact des personnes enseignantes et conseillères pédagogiques du collégial. La place accordée à la stagiaire par les chercheuses y a sans doute contribué « *Je suis reconnaissante de la confiance manifestée par les chercheuses à mon égard...* ».

4.4 Disponibilité et souplesse

Les RP impliquent souvent un nombre important de personnes des milieux de pratique et de recherche rendant parfois complexes les moments de rencontres. Une sensibilité à cet égard s'inscrit dans les caractéristiques de disponibilité et souplesse. Par exemple, une doctorante mentionne dans son rapport : « *J'ai effectué la rédaction des synthèses dans un court laps de temps après chaque rencontre du groupe de codéveloppement...* ». Sa disponibilité s'est révélée comme un facilitateur pour l'équipe de RP qui devait valider les synthèses avant qu'elles soient retournées aux personnes des milieux de pratique. Il importait donc que le délai soit court pour que les synthèses soient réinvesties par les personnes praticiennes. Un second exemple concerne la souplesse d'une doctorante pour s'ajuster aux modifications apportées au devis de recherche, notamment en raison de la pandémie de COVID-19. Alors qu'elle a conduit des entretiens virtuels avec des personnes du milieu de pratique, elle a dû s'adapter aux diverses contraintes que ces dernières vivaient.

4.5 Engagement dans la tâche (Émergent)

En RP, l’implication engagée dans le projet par tous les acteurs et les actrices participe à la juste conduite de la recherche (Jalava, 2006) et à son équilibre (Bourgeois, 2016). Lorsque d’ordre collectif, l’engagement oriente les rôles et responsabilités des personnes impliquées (Alliance de recherche sur les savoirs de la gouvernance communautaire, 2014) qui évolueront au fil du temps au bénéfice du projet (Aurousseau et al., 2020). L’engagement dans la tâche est d’ordre individuel, mais il se répercute dans le projet commun.

Comme le mentionne une doctorante dans son rapport « *J’ai participé à toutes les étapes du projet...* ». L’équipe de RP lui a laissé cet espace, mais l’étudiante a néanmoins fait ce choix d’un engagement soutenu, bien que les objectifs du stage ne le nécessitaient pas. L’engagement de la doctorante est souligné par les professeures responsables dans le formulaire d’évaluation : « *En plus d’être assidue au travail, d’une façon exceptionnelle, et très engagée dans la tâche, [elle] fait preuve d’une compétence à collaborer et d’un jugement remarquable.* » Le rapport de l’autre doctorante met aussi en lumière le rôle important de la chercheure responsable du stage afin de permettre un engagement continu : « *Grâce à elle, j’ai pu m’intégrer facilement à une équipe de recherche en plus d’être impliquée dans différentes étapes d’un projet de recherche-action.* »

4.6 Capacité d’apprentissage (Émergent)

S’inscrivant dans un parcours de formation, le stage doctoral est ainsi une occasion d’apprentissage, que ce soit au plan méthodologique ou à propos de l’objet de recherche. En ce sens, la capacité d’apprentissage des stagiaires apparaît comme une caractéristique relationnelle d’un stage en RP qui peut influencer la dynamique de l’équipe. À la différence des stages pouvant se réaliser dans des équipes composées uniquement de personnes issues du milieu de recherche, en RP, une grande part des interactions concernent les personnes chercheures et praticiennes. Se positionnant du côté de la recherche, les stagiaires doctorants doivent montrer leur capacité d’apprentissage face à la recherche (objet, méthodologie), mais aussi au regard du milieu de pratique.

Un exemple de cette caractéristique relationnelle est identifié dans le formulaire d’évaluation d’une doctorante lorsque la chercheure responsable mentionne qu’« *elle s’est rapidement familiarisée avec l’objet de recherche et avec le projet lui-même.* » La stagiaire elle-même le relève également dans son rapport : « *Comme ce stage était dans un domaine qui n’est pas relié à mon champ de recherche, j’ai eu l’occasion de me familiariser avec de nouveaux objets de recherche [...]. Ce stage m’a aussi permis d’en apprendre davantage sur les communautés d’apprentissage professionnelles et sur les devis de recherche-action utilisés en sciences de l’éducation.* »

5. Conclusion

Cet article s’est intéressé aux caractéristiques relationnelles déployées par des stagiaires au sein d’équipes de RP. À travers une analyse qualitative basée sur l’expérience de stage de deux doctorantes, le cadre de Lafranchise et al. (2017) a été adapté en proposant une distinction entre les caractéristiques d’ordre collectif et celles d’ordre individuel. L’analyse révèle également l’émergence d’une caractéristique d’ordre collectif, soit la fluidité de la communication, ainsi que de deux caractéristiques d’ordre individuel, soit l’engagement dans la tâche et la capacité d’apprentissage. Il serait porteur que des personnes doctorantes et des responsables de l’accueil de stagiaires au sein d’équipes de RP poursuivent la documentation des caractéristiques relationnelles dans le cadre de stages pour étoffer l’analyse et exemplifier des contextes. Comme le souhaite l’ADÉSAQ (2018) dans l’exposition des compétences attendues, il s’agit d’une manière de poursuivre son développement comme personne chercheure hautement qualifiée.

La posture de la personne chercheure en RP s’inscrit dans plusieurs écrits (Desgagné, 1998; Desgagné et Bednarz, 2005) comme une condition importante de réussite. Comme personnes chercheures en devenir, les stagiaires doivent trouver leur place au sein de ces équipes, place qui n’est ni celle de personnes chercheures, ni celle de personnes praticiennes. Une place bien à elles et eux et dont leurs caractéristiques relationnelles d’ordre individuel pourront les aider à occuper.

RÉFÉRENCES

- Alliance de recherche sur les savoirs de la gouvernance communautaire. (2014). *La recherche collaborative : apprentissages et guide*. Université d'Ottawa.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/108539ar>
- Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec. (2018). *Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs*. <https://adesaq.ca/wp-content/uploads/2023/05/Referentiel-de-competences-ADESAQ-MAJ20181012.pdf>
- Aurousseau, E., Jacob, E., Laplume, J. et Côté, C. (2020). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 132-149. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.975>
- Barry, S., Monney, N. et Couture, C. (2020). Le territoire actuel des recherches participatives en éducation. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.971>
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F. et Savoie-Zaje, 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, 128-152.
- Boilevin, J.-M. (2019, 19 juin). *Ingénieries coopératives et recherches collaboratives en éducation*. Dans 1° Congrès de la TACD, Rennes.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 6-20). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/8807>
- Comité intersectoriel étudiant-Fonds de recherche du Québec. (2016). *Bonifier le doctorat... Que recommandent les étudiantes-chercheuses et les étudiants chercheurs?* https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/03/rapport-de-consultation_2016-11-23_vf_frq.pdf
- 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. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- 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. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). 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. <https://doi.org/10.7202/012754ar>
- Dworski-Riggs, D. et Langhout, R. D. (2010). Elucidating the power in empowerment and the participation in participatory action research: A story about research team and elementary school change. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 215-230. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9306-0>
- Garrau, M. et Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance*. Presses universitaires de France.
- Gillet, A. et Tremblay, D.-G. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Presses de l'Université du Québec.
- Glämann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Phronesis*, 3(1-2), 58-69. <https://doi.org/10.7202/1024589ar>
- Intissar, S. et Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse : la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1, 161-168. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2015.07.002>
- Jacob, E. et Aurousseau, E. (2019). 10 paramètres à savoir avant d'entreprendre une recherche collaborative lors d'une thèse de doctorat. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 10(1), 122-130. <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/56856>
- Jalava, J. (2006). *Trust as a decision. The problems and functions of trust in luhmannian systems theory*. Helsingin yliopisto.
- Le Boterf, G. (2018). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Eyrolles.

- L'Hostie, M., Cody, N. et Laurin, N. (2011). Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans un dispositif de recherche collaborative en éducation. *Recherches qualitatives*, 29(3), 198-213.
<https://doi.org/10.7202/1085880ar>
- Laferrière, T. (2020). La recherche en partenariat pour l'enseignement d'hier à demain. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 94-115. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.974>
- Lafranchise, N., Kurtzman, L., Vanier, C., Paquet, M., Cadec, K. et Lacharité, B. (2017). Conditions relationnelles en contexte de recherche partenariale collaborative. *Éducation et socialisation*, (45).
<https://doi.org/10.4000/edso.2514>
- Lapointe, P. et Morissette, J. (2017). La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation. *Phronesis*, 6(1), 8-20.
<https://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-8.htm>
- 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), 335-354.
<https://doi.org/10.7202/012759ar>
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on.... *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.
- 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.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
<https://doi.org/10.1080/09650790701664013>
- Sebillotte, M. (2007). L'analyse des pratiques : réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 49-87). Presses de l'Université du Québec.
- Université du Québec à Montréal. (2013). *Doctorat en éducation*.
<https://etudier.uqam.ca/tap/?noprog=3666&version=20131>
- Van der Riet, M. et Boettiger, M. (2009). Shifting research dynamics: Addressing power and maximising participation through participatory research techniques in participatory research. *South African Journal of Psychology*, 39(1), 1-18.
- Vinatier, I. et Morissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'Éducation*, 39(1), 137-140. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>