

Sous la direction de
Myriam Gervais et Louise Lafortune

Coconstruction en recherche partenariale

Perspectives féministes

JFD
Éditions

Coconstruction en recherche partenariale – Perspectives féministes
Sous la direction de Myriam Gervais et Louise Lafortune
© 2024 Les Éditions JFD inc.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Coconstruction en recherche partenariale – Perspectives féministes

Noms : Sous la direction de Myriam Gervais et Louise Lafortune

Les Éditions JFD inc.
CP 15 Succ. Rosemont
Montréal (Québec)
H1X 3B6

Courriel : info@editionsjfd.com

Web : editionsjfd.com

Tous droits réservés.

Toute reproduction, en tout ou en partie, sous quelque forme et par quelque
procédé que ce soit, est strictement interdite sans l'autorisation écrite préalable
de l'éditeur.

ISBN : 978-2-89799-693-2

Dépôt légal : 2^e trimestre 2024
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui se sont fortement impliquées dans les recherches partenariales auxquelles les auteures ont été associées, et dont la contribution a largement inspiré le contenu de cet ouvrage. Un remerciement tout spécial est aussi adressé aux personnes qui ont œuvré à l'élaboration de cet ouvrage dans la phase plutôt ardue de la constitution du manuscrit final. Nous nous devons également de souligner que la production de cet ouvrage n'aurait pas pu voir le jour sans l'appui et le soutien financier du Réseau québécois en études féministes.

Myriam Gervais
Louise Lafortune

Table des matières

Remerciements	3
Préface	
<i>Julie Raby</i>	9
Introduction	
<i>Myriam Gervais et Louise Lafortune, en collaboration avec les auteures</i>	13
Chapitre 1	
Le processus de coconstruction dans la recherche collaborative en éducation : une perspective intersectionnelle socioconstructiviste	
<i>Louise Lafortune</i>	17
Cheminement de recherche collaborative.....	19
Projet avec Relais-femmes : équité sociopédagogique et recherche collaborative.....	20
Socioconstructivisme dans la recherche en éducation	23
Intersectionnalité.....	24
Axes de recherche privilégiés dans mes travaux en éducation.....	25
Coconstruction : sens et caractéristiques.....	27
Conclusion	30
Références.....	31
Chapitre 2	
« Les neurotypiques font des <i>jams</i> de conversation. Moi, je n'en fais pas! » : La coconstruction de passerelles intersubjectives	
<i>Isabelle Courcy</i>	35
Le monde vécu.....	37
L'intersubjectivité.....	39
(Re)connaître les connaissances et expériences tacites.....	40
Considérations et posture de recherche.....	41
La coconstruction de passerelles intersubjectives.....	44
Conclusion	48
Références.....	50

Chapitre 3

La coconstruction en contexte d'intermédiation : modus operandi et conditions

<i>Eve-Marie Lampron avec la collaboration de Marianne Théberge-Guyon, Julie Raby et Lyne Kurtzman</i>	53
Quand et comment intervient la coconstruction en contexte d'intermédiation	55
Conditions nécessaires et suffisantes » pour parler de coconstruction en contexte d'intermédiation	60
Quelques spécificités de la coconstruction partenariale en contexte féministe	63
Conclusion : la nécessaire reconnaissance d'un modèle.....	65
Références.....	67

Chapitre 4

L'éthique dans les expériences de coconstruction des connaissances : contribution de la pratique féministe

<i>Myriam Gervais et Léa Momméja</i>	71
Éthique en recherche et positionnement	74
L'éthique dans les pratiques de recherche féministe qualitative	76
Contribution des pratiques féministes à la réflexion sur la coconstruction.....	84
Conclusion	86
Références.....	86

Chapitre 5

Coconstruction des connaissances et positionnalité : analyse à partir d'une expérience de collaboration

<i>Jade St-Georges et Marjolaine Étienne</i>	89
La coconstruction d'un projet de recherche en contexte de recherche partenariale entre entités allochtone et autochtone.....	92
Présentation du projet au centre de la réflexion.....	94
Enjeux et défis des premières expériences de coconstruction des connaissances.....	96
Conclusion	101
Références.....	102

Chapitre 6

Les processus de coconstruction des connaissances dans la recherche féministe en droit : petit bilan des contraintes et des défis

<i>Évelyne Jean-Bouchard</i>	105
La gestion du choc culturel et colonial.....	108
Le développement de la recherche.....	110
La conceptualisation et la mise en œuvre.....	113
La traduction des connaissances dans le monde réel.....	116
Conclusion.....	118
Références.....	119

Chapitre 7

Le rôle des étudiantes chercheuses dans les recherches partenariales

<i>Nerea Aizpuru et Claire Alvarez</i>	121
La coconstruction féministe : vers une révision des hiérarchies?.....	123
L'apport des étudiantes dans les recherches partenariales.....	124
Les enjeux de reconnaissance.....	129
Conclusion.....	131
Références.....	132

Conclusion

<i>Louise Lafortune et Myriam Gervais, en collaboration avec les auteures</i>	133
---	-----

Postface

<i>Francine Descarries</i>	141
----------------------------------	-----

Notice biographique des auteures	145
---	------------

Préface

La coconstruction en recherche : entre cohérence, engagement et pouvoir

Julie Raby¹
Relais-femmes

Alors que la coconstruction s'intéresse particulièrement à la méthode, ce paradigme sous-tend au préalable la conception de l'échafaudage des connaissances et du développement des compétences qui vient avec les questions suivantes : Qui a lancé l'idée? Qui parle? Qui est entendu? Qui décide? Qui agit? Qui analyse? Qui interprète les résultats? Qui les diffuse et comment? Suivant cette logique, qui soutient la production des connaissances et qui en bénéficie?

Ces questions constituent des moteurs de l'action de Relais-femmes² dans son travail de liaison et d'intermédiation. Soutenant la rencontre des savoirs théoriques, professionnels et expérientiels, Relais-femmes adopte une posture pédagogique et un leadership d'accompagnement qui suscitent la transformation interactive des connaissances et le développement de savoirs. Cette posture suppose notamment une attention importante à accorder aux enjeux de pouvoir et d'équité dans la production des connaissances. C'est en raison de mon rôle d'intermédiaire

1. Je remercie les collègues de Relais-femmes et du Chantier sur la recherche partenariale et la coconstruction des connaissances au RéQEF ainsi que les collaboratrices avec qui ma réflexion se construit.

2. Relais-femmes est un organisme féministe de liaison et de transfert de connaissances qui fait de la formation, de la concertation, de la recherche et de la liaison. <https://relais-femmes.qc.ca/a-propos/#mission-objectifs>

pratiqué à Relais-femmes que j'ai eu le privilège d'apprécier les textes ici rassemblés et d'exposer quelques-uns des éléments qui ont retenu mon attention.

Inscrit dans le creuset des études féministes, le propos de cet ouvrage se situe plus largement dans le contexte d'une production scientifique contemporaine et participe notamment de la conversation entourant l'équité, la diversité et l'inclusion autant dans les domaines scientifique que communautaire.

Cette publication est originale à plusieurs égards. Issue d'un ancrage féministe partagé, elle offre un florilège de perspectives disciplinaires autour d'un même objet. Le regard réflexif sur les expériences en recherche constitue la trame narrative des textes et donne à voir les points d'accent que chacune des auteures soumet avec générosité, parfois sans pudeur. Cherchant toutes à répondre à la question *Comment prend forme la coconstruction dans ma pratique féministe de recherche?* l'interrogation nous fait plonger dans l'intimité praxéologique d'universitaires embrassant des aspirations de justice sociale. Le dévoilement des embûches, des doutes et d'expériences moins réussies offre ainsi un matériel pour tirer des leçons. Un tel regard réflexif et critique sur sa pratique de recherche est peu habituel dans le milieu universitaire, où dominent toujours les valeurs de compétition et d'excellence dans la recherche, et ce, malgré les discours ambiants sur la coconstruction des connaissances.

La parité des contributions étudiantes et professorales fait aussi la singularité de cette publication, et témoigne d'emblée de la mise en application d'un des principes de la coconstruction, soit la reconnaissance et la valorisation des différents savoirs. À la lecture, on saisit mieux les contraintes vécues par les étudiantes. Leurs propos rappellent que contrer la hiérarchie des savoirs suppose d'accorder une attention aux différents statuts des personnes participantes, y compris celles généralement associées à la « boîte » universitaire.

Sans trop de surprises, des thèmes communs se recourent à travers les réflexions. Le contraire aurait pour le moins été surprenant! Il nous a pourtant semblé que le traitement des idées, amenées sous des angles différents, esquisse des questionnements à poursuivre. Je me permets d'en souligner quelques-uns.

À propos des pouvoirs :

- ▶ Le choix sensible de la méthodologie de la collecte de données est déterminant pour établir des pratiques collaboratives tendant vers plus d'horizontalité ;
- ▶ Les risques de desservir les personnes et les groupes avec qui on s'associe dépassent la bonne volonté des chercheuses ;
- ▶ Parmi les réponses à inventer face aux défis des rapports de pouvoir inhérents à toute expérience de recherche, l'apport d'une personne intermédiaire en est une. Cette avenue qu'embrace Relais-femmes³ figure d'ailleurs au nombre des recommandations formulées par le Scientifique en chef du Québec⁴ pour soutenir le rapprochement entre science et société.

À propos de l'engagement :

- ▶ Le moment d'arrivée des étudiantes dans un projet détermine les possibilités de reconnaître l'ensemble des savoirs et peut avoir pour effet de positionner les étudiantes dans un rôle instrumental ;
- ▶ Des degrés d'engagement et de participation aux décisions se distinguent par les objets décisionnels, selon qu'ils portent sur les étapes structurantes d'un projet ou sur les contenus. Reconnaissant ces différents degrés d'engagement, quelle est la considération à accorder à la coanalyse pour parler de coconstruction ?

3. Larose-Hébert, Katharine, Deshaies, Marie-Hélène et Truong, Alexis Hieu. (2022). Investir la recherche-action féministe participative : un processus en mouvement. Dans Christine Loignon, Baptiste Godrie, Sophie Dupéré et Lise Gervais (dir.), *Recherches participatives et équité en santé* (p. 17-30). PUL. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2j6xq38.7>

4. Quirion, Rémi. (2021). *L'université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations – Document regroupant le Rapport des journées de délibération et le Document de réflexion et de consultation déposé par M. Rémi Quirion, scientifique en chef du Québec, à Mme Danielle McCann, ministre de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec.* <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Rapport-universite-quebecoise-futur.pdf>

À propos de la cohérence :

- ▶ Cette publication éclaire les résonances entre les postulats de la coconstruction des connaissances et les visées intellectuelles et politiques de la recherche féministe. En cela, elle témoigne d'un grand souci de cohérence des protagonistes et des exigences d'une telle rigueur.

L'apport de cet ouvrage dépasse largement le seul champ des études féministes : il constitue un outil fort pertinent pour ceux et celles qui s'intéressent à la mobilisation des connaissances et au développement d'une science axée vers la transformation sociale et la justice. Cette lecture a été pour moi source d'inspiration et d'enrichissement. Je souhaite qu'elle puisse en faire tout autant pour vous !

Introduction

Une réflexion collective, transversale et interdisciplinaire de la coconstruction en recherche féministe

***Myriam Gervais et Louise Lafortune
en collaboration avec les auteures***

La valeur des savoirs pratiques, cliniques et expérientiels dans les projets de recherche visant l'appropriation des résultats par le milieu partenaire est de plus en plus reconnue¹. Selon cette vision stratégique de la recherche, la coconstruction de connaissances apparaît comme la clef de voûte d'une approche ou d'une méthode de collaboration de recherche pouvant améliorer la qualité des projets de recherche et positionner le Québec à l'échelle internationale. Or, cette manière de faire de la recherche est déjà bien implantée dans la recherche partenariale féministe². Dans ce cadre, nous estimons essentiel de faire valoir la contribution de la recherche féministe à l'application concrète de la notion de coconstruction des connaissances et de codéveloppement des compétences.

Notre contribution à ce débat a pris la forme d'une réflexion collective engagée sur la signification du concept de coconstruction pour mieux le situer dans la pratique de la recherche féministe, puis pour en éclairer les exigences. Se fondant sur leurs expériences antérieures, les auteures examinent les grands enjeux ou thèmes « méta » propres à la coconstruction de connaissances, avec en filigrane les thèmes qui marquent leurs travaux (éthique, coanalyse, médiation et liaison,

1. Fonds de recherche du Québec. (2020, 24 septembre). *Bourses des fonds de recherche du Québec : la recherche axée sur les patients mise en valeur* [Communiqué]. Gouvernement du Québec. <https://frq.gouv.qc.ca/bourses-des-fonds-de-recherche-du-quebec-la-recherche-axee-sur-les-patients-mise-en-valeur>

2. Lafortune, Louise, avec la collaboration de Gervais, Lise, St-Cerny, Anne, Lacharité, Berthe et Fournier, Danielle. (2015). *Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe : le cas de Relais-femmes*. PUQ.

engagement, cohérence culturelle, codéveloppement de compétences). L'objectif premier est de déterminer comment prend forme la notion de coconstruction dans nos démarches de recherche respectives et comment les pratiques féministes développées au sein des projets déjà réalisés nourrissent les réflexions sur la coconstruction des connaissances qui ont cours dans les milieux de la recherche.

Des ouvrages ont présenté des recherches féministes en partenariat en utilisant fort probablement une démarche de coconstruction. Cependant, dans la francophonie, il y en a très peu qui ont laissé une place au processus de recherche, à une mise à distance de ce qui est fait ou a été fait en recherche féministe de manière transversale et interdisciplinaire pour en tirer des éléments de réflexion collective qui pourraient servir dans d'autres projets. Cet ouvrage vise notamment une cohérence entre la coconstruction appliquée dans la recherche partenariale et son processus de production, qui s'avère aussi une coconstruction.

Sur la base des expériences de recherche antérieures et en cours des participantes à ce projet, la démarche méthodologique retenue a, en effet, favorisé une forme de mise à distance par rapport à celles-ci, et a mis de l'avant un processus de corédaction par étapes, basé sur l'intercritique entre auteures et sur une écoute réceptive des critiques émises. Cette démarche s'inspire de l'expérience du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF), qui implique quatre pays (Québec, France, Suisse et Belgique), ainsi que de celle d'un collectif de chercheuses Québec-Cuba, expériences qui, sur le plan de la rigueur, se sont avérées concluantes³.

L'actuel collectif de chercheuses a défini un processus qui se veut à la fois flexible et qui tient compte du fait que ses membres sont issus de disciplines et d'horizons différents qui mobilisent des paradigmes, concepts et vocabulaires distincts. La production de chaque auteure (de l'idée initiale au plan détaillé et au texte dans ses diverses versions) a été, à chaque phase, commentée par les autres auteures dans l'optique d'améliorer le texte. Par la suite, l'auteure du texte a indiqué comment elle entendait tenir compte des remarques émises. L'intérêt de cette démarche est de dépasser la juxtaposition de textes unis par un thème afin de favoriser plutôt l'interconnexion entre les textes et, pour chaque

3. Lafortune, Louise, Páez Pérez, Vilma, Sorin, Noëlle, Guillot, Marie-Cécile, Ross-Nadié, Élise et Calcerrada Gutiérrez, Marybexy (dir.). (2022). *Femmes en situations professionnelles : expériences cubaines et canadiennes*. Éditions JFD.

auteure, de tirer profit de points de vue extérieurs sur sa production. Cette façon de procéder s'avère en cohérence avec la mise en valeur de la coconstruction comme processus pouvant avoir lieu à toutes les étapes d'un projet de recherche, de sa conception au retour sur l'expérience.

Les auteures ont convenu de certains procédés sur le plan de la forme et du contenu afin de favoriser une plus grande accessibilité aux idées transmises, notamment par l'usage de la reconnaissance vocale du texte. La rédaction des textes applique ainsi une écriture épïcène variée, évite autant que faire se peut les formes tronquées et porte une attention particulière aux exemples utilisés dans une perspective intersectionnelle.

Ce collectif de chercheuses reflète l'esprit fédérateur de ce projet : transdisciplinaire, interuniversitaire, intermilieu et regroupant à la fois des chercheuses expérimentées et des étudiantes chercheuses. Toutes les membres de ce groupe de réflexion sont auteures de cet ouvrage.

Cette réflexion collective sur la notion de la construction met en lumière que les auteures s'inscrivant dans des disciplines spécifiques, souvent même à l'intersection de disciplines différentes, ont développé une définition utilisant le langage de leur discipline ou d'un champ d'études. Un des principaux défis fut d'en arriver à mieux connaître les multiples façons d'envisager la coconstruction et son rôle dans la recherche collaborative. Le processus retenu a contribué à franchir en partie cet écueil.

En effet, la démarche qui sous-tend la production de cet ouvrage a permis l'exploration d'idées nouvelles, mais aussi de préserver en même temps la liberté de chaque auteure d'exposer ses propres idées. Les auteures s'accordent pour souligner qu'elles ont pu profiter de l'éclairage fourni par les autres membres du collectif pour pousser plus loin leur questionnement autour de leurs propres pratiques en rapport avec la notion de coconstruction. Cette trajectoire marquée par une rétroaction en continu (réflexion individuelle → collective → individuelle → collective) a favorisé la circulation et l'intercitation d'idées provenant de différentes disciplines pour développer au final une théorisation émergente de la coconstruction basée sur des observations empiriques émanant de domaines d'application diversifiés.

La forme de publication choisie reflète aussi l'esprit de la démarche à l'origine du projet en offrant la possibilité au collectif d'accomplir ce que la plupart des publications – plus orientées vers la présentation et

la discussion sur la crédibilité et sur la portée des résultats issus de la recherche – permettent rarement de faire, à savoir publier les résultats d'une mise à distance sur sa pratique de recherche. À ce titre, une section de l'ouvrage (voir Conclusion) apporte plus de détails sur la réflexion de chaque auteure par rapport à ce que lui a apporté sa participation à cet exercice.

En dépit de cadres de référence différents, les textes n'expriment pas de divergences de vues fondamentales et, par des voies détournées, arrivent à des considérations similaires sur les caractéristiques premières de la coconstruction et sur les principaux enjeux de sa mise en œuvre.

Par ailleurs, les chapitres font ressortir la complexité d'une démarche de recherche basée sur la notion de coconstruction et démontrent qu'il ne suffit pas de réunir ou de mettre en présence des personnes détentrices de savoirs différents pour que ce soit une expérience de coconstruction. Un ajustement constant du processus au cours de la recherche est nécessaire pour soutenir, par des pratiques créatives ou innovantes, les détentrices des savoirs expérientiels ou pratiques. Nous y défendons l'idée que le savoir scientifique a l'obligation de s'adapter aux autres savoirs et que les autres savoirs ont leur place au moment de l'analyse et de la diffusion des résultats. En décrivant comment la coconstruction est vécue et appliquée dans la réalité à l'aide d'exemples concrets provenant de divers champs disciplinaires, l'ensemble des textes met en lumière que la coconstruction repose en premier lieu sur la qualité des rapports entre les savoirs en présence et sur le partage des rôles dans la conduite des recherches de nature collaborative.

Somme toute, en plus de façonner et d'infléchir les cadres conceptuels existants, un retour réflexif sur les recherches déjà menées présente l'intérêt d'orienter et de réajuster notre vision des processus et pratiques pour les recherches subséquentes, tout en participant par le fait même à la formulation de nouvelles connaissances sur le croisement des savoirs en recherche.

Par ailleurs, par cet ouvrage, nous espérons, sur la base des données tirées de situations réelles, élargir le débat sur une conduite responsable en recherche collaborative en proposant d'inclure la validité du processus de recherche dans les critères qui président à l'évaluation de la qualité des résultats obtenus dans le cadre d'expériences de coconstruction de connaissances.

Chapitre 1

Le processus de coconstruction dans la recherche collaborative en éducation

***Une perspective
intersectionnelle
socioconstructiviste***

Louise Lafortune
*Université du Québec à Trois-Rivières et
Université de Holguín (Cuba)*

Comme je l'ai déjà écrit :

« M'affirmer comme féministe n'a pas toujours été facile. J'ai mené une triple carrière : 1) un engagement pour la cause des femmes en STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques); 2) une carrière de professeure-chercheuse en enseignement des mathématiques [...]; 3) un travail d'accompagnement-recherche-formation de changements en éducation. Je n'oubliais pas mon orientation féministe, mais je ne l'ai pas toujours mise de l'avant. J'ai toujours cru qu'il était important d'agir dans le milieu féministe et dans le milieu éducatif pour diminuer l'influence des préjugés et des stéréotypes. »

Lafortune, 2022, p. 222

Si j'y pense bien, je pourrais avoir des propos semblables à l'égard des méthodes de recherche que j'ai utilisées. Mon cheminement de recherche est traversé de projets où la collaboration entre la chercheuse, l'équipe de recherche et les personnes participant à la recherche a été des plus importantes. Je le faisais avec une pensée féministe, avec une recherche d'équité et d'égalité sans toujours le dire haut et fort. C'était intrinsèque au projet, l'étant déjà au-dedans de moi.

La coconstruction est importante en éducation sur plusieurs plans :

1. Déjà, sur le plan pédagogique, la coconstruction sous-tend le principe de ne pas faire pour l'autre, de ne pas lui dire quoi faire, mais plutôt de l'amener à construire ses apprentissages en interaction avec les autres, c'est-à-dire de coconstruire ;
2. La recherche avec le milieu scolaire tire profit de la coconstruction, car les pratiques utilisées sont prises en considération dans une perspective d'amélioration, et non de rejet ;
3. La coconstruction entre collègues, entre élèves, entre la direction et l'équipe enseignante instaure un processus de collaboration qui devient un modèle ;
4. Enfin, la coconstruction répond à des enjeux interdisciplinaires pour créer des apprentissages cohérents et signifiants.

Pour clarifier mon orientation féministe en recherche collaborative, je présente brièvement mon cheminement de recherche sur le plan méthodologique. Je clarifie le sens de l'équité sociopédagogique et du socioconstructivisme que j'associe à ma vision collaborative en recherche dans une perspective intersectionnelle. Le tout se termine par des principes que j'aimerais mettre de l'avant pour plus de collaboration en recherche, tout en précisant le sens que je donne à la coconstruction.

Cheminement de recherche collaborative

Mon cheminement de recherche a commencé au milieu des années 1980 avec une maîtrise portant sur l'histoire de mathématiciennes (Lafortune, 1988b) et d'autres projets à l'ordre collégial (Lafortune, 1987, 1988a, 1990).

Mes recherches avec de véritables collaborations ont commencé lors de mon doctorat (Lafortune, 1992a, 1992b, 1997), dont la méthodologie était nommée « recherche-action » dans le cadre d'une recherche évaluative axée sur l'implantation et l'évaluation de l'implantation d'un programme d'intervention andragogique en mathématiques. Ce que j'ai réalisé dans ce projet sur le plan méthodologique m'a suivie toute ma carrière. Au-delà des mots utilisés dans la littérature pour nommer la méthode de recherche utilisée, cette recherche comportait une collaboration importante avec l'équipe professorale qui expérimentait avec moi, car c'étaient des collègues.

La notion d'« avec moi » est importante, car j'étais aussi professeure de mathématiques au cégep, comme les autres. Ce n'était pas une expérimentation traditionnelle avec un recueil de données. Il y avait plusieurs rencontres pour discuter des expériences menées; c'était le moment de faire des modifications au programme d'intervention initial. Cela exigeait une grande écoute des commentaires et une ouverture à faire des changements.

Ce modèle avec des ajustements plus collaboratifs a été appliqué dans deux autres de mes corecherches (Lafortune et St-Pierre, 1994a, 1994b, 1996, 1998; Gaudet et Lafortune, 1997; Lafortune et Gaudet, 2000). Les personnes impliquées, en plus de faire des expérimentations, ont participé au processus de validation, puis leurs commentaires ont mené les chercheuses à modifier le matériel pédagogique et didactique proposé.

Un modèle semblable a été utilisé dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation pour le Québec dans deux projets (Lafortune et collaboratrices, 2004a et b, 2008a, 2008b), avec une équipe d'une douzaine de professionnelles et assistantes de recherche et une douzaine de personnes provenant du milieu scolaire (directions d'école, conseillers/conseillères pédagogiques et personnel enseignant). La collaboration fut intense durant six années et portait le titre *Accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise*. La dimension de la recherche était donc grandement associée à l'accompagnement-formation.

J'ai été cochercheuse dans d'autres projets de recherche, mais pas comme chercheuse principale. Après lecture de mon propre cheminement, je me rends compte que ces autres projets n'avaient pas une dimension collaborative comme ceux que je menais. Et la dimension féministe, je l'insufflais, mais pas comme je l'aurais voulu.

C'est dans un projet avec Relais-femmes que j'ai senti qu'il y avait un échange mutuel. Je ne connaissais pas bien le milieu des groupes de femmes et ce que j'y apportais complétait des stratégies mises en place.

Projet avec Relais-femmes : équité sociopédagogique et recherche collaborative

De 2007 à 2015, j'ai réalisé de l'accompagnement-formation avec l'équipe de Relais-femmes (Lafortune et collaboratrices, 2015), qui s'est prolongé dans une recherche collaborative pour l'élaboration de compétences à l'accompagnement selon une perspective féministe (Lafortune, Gervais, Lacharité, Maheu, St-Cerny, Guberman, Coenga-Oliveira et Anctil Avoine, 2018). C'est dans la première étape de ce projet qu'il a été possible de clarifier le concept d'équité sociopédagogique, qui s'inscrit dans la recherche collaborative en éducation selon une perspective féministe.

Équité sociopédagogique

La prise en compte du monde pluraliste suppose un regard d'équité dans les situations de formation qui se traduit par une mise à distance pour examiner ses pratiques, mais aussi ses croyances (conceptions et

convictions) afin d'adopter des pratiques non discriminatoires et de former à de telles pratiques. Une équité sociopédagogique dans l'accompagnement-formation-enseignement se définit comme une posture qui tient compte du contexte plus large que celui du groupe ou de l'organisation.

Cet accompagnement-formation vise la conscientisation au regard de la pluralité des expériences et de leurs influences sur la perpétuation des préjugés, idées préconçues et stéréotypes ainsi que sur des actions pour contrer des gestes discriminants dans l'accompagnement-formation-enseignement. Cette équité vise à ce que les activités de formation soient axées sur un passage de l'expérience individuelle à la collaboration et à l'interaction pour des changements de pratiques vers plus d'équité.

Dans cette perspective, l'hétérogénéité est considérée comme une aide à l'apprentissage en tenant compte des différences et complémentarités entre les personnes apprenantes ou en formation qui contribuent à la formation des autres. Cette équité suppose de voir les femmes dans leurs dimensions cognitive, métacognitive, affective, sociale, culturelle, etc. Cette vision s'inscrit dans un contexte social plus large que celui du groupe, de l'institution ou de la collectivité environnante. L'équité s'inscrit alors dans une perspective intersectionnelle, avec la prise en compte qu'autant les personnes apprenantes qu'enseignantes peuvent vivre différentes situations de discrimination au-delà du genre, comme celles associées à la race, à la culture, à la situation socioéconomique, à l'orientation sexuelle, à l'ethnie, à la religion, au capacitisme, etc. (Lafortune, 2006a, 2006b, 2015, 2019; Lafortune et Landry, 2008; Lafortune et collaboratrices, 2015; Lafortune *et al.*, 2018).

Recherche collaborative avec Relais-femmes¹

Dans un projet avec Relais-femmes, la méthodologie utilisée était qualitative et collaborative afin d'élaborer un référentiel de compétences pour la mise en œuvre d'une pédagogie féministe intersectionnelle sociopédagogique dans un travail d'accompagnement-formation (Lafortune *et al.*, 2018). Cette recherche a pris appui sur un travail collectif instauré en 2007 autour de l'accompagnement-formation en milieu féministe selon la méthode inductive, optant pour la coconstruction à partir d'entretiens collectifs, laquelle priorise le « décloisonnement entre

1. Section adaptée de Lafortune *et al.*, (2018).

milieux universitaires et milieux dits de pratique par la rencontre de leurs savoirs théoriques et expérientiels » (Lafortune et collaboratrices, 2015, p. 9).

Cette méthode de recherche s'appuie sur la théorisation émergente :

« Une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l'action du milieu étudié qui agit dans sa propre étude. Le milieu contribue à mieux se comprendre et à mieux être compris. Il peut proposer une problématique, réorienter la recherche et l'intervention dans une voie plus féconde ainsi que critiquer et valider les résultats de la recherche. La théorisation émergente est le fruit de l'interaction, des coconstructions des personnes du milieu et de l'équipe de recherche. Elle représente un moyen de coconstruire une théorie portant sur un nouveau concept [...], car elle utilise comme énoncés les éléments construits en groupe et retournés au groupe pour confrontation et amélioration tout en s'inspirant de théories existantes. »

Lafortune, 2004c, p. 297-298

Les traces sont donc recueillies, conservées, examinées, comparées, etc. Elles sont soumises à un processus d'analyse, d'interprétation et de validation avant de conduire à la formulation d'énoncés théoriques ou à la modélisation d'une expérience ou d'une pratique (Lafortune 2008a, 2008b).

C'est en considérant la théorisation émergente que l'ensemble des entretiens de groupe a donné lieu à un référentiel de compétences, où chaque compétence est énoncée, expliquée, précisée et exemplifiée en lien avec le travail d'accompagnement-formation de Relais-femmes. La perspective de théorisation émergente adoptée ici est basée sur le socioconstructivisme, qui considère que les personnes structurent leurs connaissances en interaction avec les autres.

Socioconstructivisme dans la recherche en éducation²

Le socioconstructivisme est un choix paradigmatique faisant référence à une vision du monde orientant les représentations, les intentions et les actions. Adopter un tel paradigme conduit à regarder les situations sous un certain angle. Il joue un rôle dans la formation citoyenne et dans la façon d'analyser les situations et de proposer des pistes de solution. Il n'est donc pas neutre et intègre certains présupposés.

Selon ce paradigme, les savoirs résultent d'une confrontation interpersonnelle; ils supposent échanges, négociation de points de vue et validation réciproque. Selon Legendre (2008) et Lafortune et collaboratrices (2015), au-delà des paroles, cet engagement exige une cohérence entre ce qui est dit, ce qui est fait et ce qui est dit de faire, entre ce qui est promu et l'actualisation dans la pratique.

Dans le même sens, Chachkine (2011) considère le socioconstructivisme comme un paradigme sous-tendant que chaque individu structure ses connaissances à partir de ses acquis et expériences contextualisées. Il est donc essentiel de tenir compte des acquis et expériences dans une recherche collaborative. Selon cette épistémologie, il est important de comprendre que chaque personne appréhende et comprend le monde à partir de ses expériences.

Se fondant sur Piaget et Bruner, Sarr (2015) souligne que l'apprentissage est un processus continu de construction et de déconstruction de la perception de la réalité, et que l'individu apprend en construisant du sens. Deux principes sont dégagés : l'apprentissage est à la fois un processus actif et constructif ainsi qu'un processus cumulatif. Se situer dans un tel paradigme suppose que la contribution de tous et toutes, dans n'importe quelle situation et particulièrement en recherche, ne peut qu'enrichir ce qui risque d'en ressortir. C'est dans ce sens que la collaboration est essentielle pour favoriser les interactions et l'innovation.

Le socioconstructivisme n'est pas un paradigme féministe en tant que tel. Il peut s'apparenter au paradigme transformatif tel qu'il est présenté par Courcy (2024). Cependant, je considère qu'avoir à l'esprit le fait

2. Des éléments de cette section sont tirés de Lafortune et collaboratrices (2015) et de Lafortune *et al.*, (2018).

que les personnes structurent leurs connaissances et développent leurs compétences à partir de leurs apprentissages et expériences est essentiel dans une position féministe. Cela veut dire qu'il est possible de créer des conflits sociocognitifs (état de déséquilibre cognitif)³ pour susciter des changements dans les préjugés, idées préconçues et stéréotypes véhiculés à propos des femmes et de toute personne discriminée dans la société. Des changements sont donc possibles, si on tient compte de l'intersectionnalité.

Intersectionnalité

Considérant l'intersectionnalité comme un outil d'analyse (Collins et Bilge, 2016), elle favorise l'intervention, la compréhension et l'analyse selon six champs :

1. les inégalités, en contribuant à une investigation au-delà de la relation entre genre, classe et race ;
2. les rapports de pouvoir structurels, interpersonnels, disciplinaires et hégémoniques ;
3. les relations humaines, en stimulant le dialogue et la coalition entre les personnes et les groupes ;
4. le climat social, en notant les influences des contextes historique, intellectuel et politique propres à l'analyse de la pensée et des actions des individus ;
5. la complexité pour comprendre et analyser le monde ;
6. la promotion de la justice sociale.

Comme stratégie d'analyse, cet outil est important dans une approche de recherche féministe selon des principes comme la transformation des rapports sociaux de genre, la déconstruction des stéréotypes et des préjugés ou encore le développement d'une démarche de prise de conscience des oppressions et privilèges (Corbeil et Marchand, 2006, 2010; Lafortune et collaboratrices, 2015; Marchand, Corbeil et Boulebsol, 2020).

3. Un conflit sociocognitif est un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Le concept d'intersectionnalité, peu utilisé en éducation, comporte des bases en relation avec celui d'équité sociopédagogique (Lafortune, 2006a, 2006b), qui suppose une imbrication de quatre dimensions :

1. la mixité scolaire visant à ne pas perpétuer les stéréotypes ;
2. une éducation à la citoyenneté pour une approche démocratique (CSE, 1998 ; Lafortune et Gaudet, 2000) ;
3. une inclusion scolaire vers une équité entre les élèves (Rousseau et Bélanger, 2004 ; Vienneau, 2004) ;
4. la réflexion-interaction pour des remises en question relativement aux croyances et préjugés (Lafortune, 2004c).

Le travail d'accompagnement-formation de Relais-femmes aborde l'intersectionnalité et l'équité sociopédagogique en incitant les femmes à prendre conscience de la pluralité des expériences de discrimination (Corbeil, Paquet-Dechy, Lazure et Legault, 1983 ; Corbeil et Marchand, 2010), en créant une ouverture à la diversité et en évitant les généralisations abusives (Lafortune et collaboratrices, 2015). Tout comme l'intersectionnalité tend à considérer la complexité des interactions entre les différentes oppressions et les systèmes de domination, l'équité sociopédagogique cherche à prendre en compte la diversité des situations éducatives et sociales dans l'acte pédagogique et dans l'accompagnement-formation.

Axes de recherche privilégiés dans mes travaux en éducation

Mettre en relation et en interaction recherche collaborative, équité sociopédagogique, socioconstructivisme et intersectionnalité dans une perspective féministe est complexe. Mes recherches en éducation m'ont menée à développer quatre axes :

1. *Axe de recherche auprès des personnes intervenantes (enseignants et enseignantes, directions d'établissement, conseillers et conseillères pédagogiques)*

Cet axe de recherche sous-tend l'idée que toute intervention en éducation auprès de personnes apprenantes pour changer leur rapport à une discipline scolaire ou à un apprentissage en particulier passe par le changement de pratiques pédagogiques ou professionnelles des personnes intervenantes, enseignantes,

formatrices ou accompagnatrices. Cela passe aussi par un changement d'attitudes ou de réactions affectives de ces mêmes personnes à l'égard du changement, des élèves, de l'école, de l'éducation et même de la société. Enfin, cela passe par un regard critique sur les stéréotypes, préjugés et idées préconçues que ces personnes véhiculent en éducation. Cet axe est associé au fait que vouloir changer les approches pédagogiques ou professionnelles en proposant des moyens d'action à mettre en œuvre n'est possible que si le regard porté sur la classe, sur l'école et sur la société s'inscrit dans une vision sociopédagogique socioconstructiviste intersectionnelle (Lafortune, 2024; Lafortune et St-Pierre, 1994a, 1994b, 1998).

2. *Axe de recherche où les instruments de collecte de données servent d'outils de formation*

Cet axe sous-tend une perspective de recherche où la démarche de collecte de données vise un changement de conceptions, de pratiques, de perceptions, etc., des personnes qui participent à la recherche. Il y a donc deux visées :

- a. une visée de recherche pour une collecte de données rigoureuse et validée afin d'ainsi contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques;
- b. une visée de formation où les personnes qui participent à la recherche tirent profit d'une formation autant sur des perspectives conceptuelles que pratiques. Ces personnes alimentent alors leur culture pédagogique et professionnelle (Lafortune et Martin, 2004) selon le thème de la recherche réalisée.

Cet axe de recherche vise à susciter des conflits sociocognitifs, à les reconnaître et à en tirer profit, autant pour la recherche que pour la formation ou l'accompagnement. Ces conflits sociocognitifs (déséquilibres cognitifs) visent la remise en question de pratiques plus ou moins discriminatoires (Lafortune, 2008a, 2008b).

3. *Axe de recherche privilégiant la collaboration, le partenariat et l'ouverture aux ajustements en cours de collecte de données*

Cet axe de recherche est associé aux courants suivants qui m'ont influencée dans plusieurs recherches : la recherche-action (Lafortune, 1992a), qui est aussi associée à la

recherche-action-formation (Gaudet et Lafortune, 1997; Lafortune et Gaudet, 2000); la recherche collaborative (Lafortune et St-Pierre, 1994a, 1994b, 1996, 1998); la recherche-formation-intervention (Lafortune, 2004b et c); la recherche-accompagnement-formation (Lafortune, 2008a, 2008b, 2008c). Il suppose un partenariat entre l'équipe de recherche et les personnels professionnels visés par la recherche, car ces personnels ne fournissent pas seulement des données, mais s'engagent dans la démarche en parlant de thèmes qui les concernent, ce qui veut dire avoir accès à leur « intimité professionnelle ». De plus, cet axe suppose une ouverture à des ajustements en cours de recherche afin de tenir compte des partenaires sans oublier les objectifs poursuivis par la recherche. Ce type de recherche exige un « doigté » à développer par une écoute soutenue de ce qui se passe en action, mais aussi par une prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle.

Coconstruction : sens et caractéristiques

Les axes de recherche proposés s'inscrivent dans une démarche de coconstruction conçue comme un processus qui vise à construire de nouvelles représentations à partir de ses représentations en les confrontant avec celles d'autres personnes elles aussi engagées dans ce processus selon une perspective d'échange et de partage (socioconstructivisme). Il s'agit de construire ses connaissances à propos du changement à partir de son propre modèle de pratiques, qui, dans l'accompagnement-formation, est soumis à une série de régulations successives, au fur et à mesure que la personne fait de nouveaux apprentissages ou qu'elle progresse dans le processus de changement, où elle fait aussi de nouveaux apprentissages vers une équité sociopédagogique.

Dans l'accompagnement socioconstructiviste, les personnes en formation et formatrices confrontent leurs constructions à celles des autres qui sont engagées dans une démarche semblable (création de conflits sociocognitifs). Par ailleurs, ces personnes confrontent et valident aussi leurs constructions au regard de celles d'auteurs ou d'auteures ou encore de celles proposées par des modèles théoriques. Les constructions individuelles sont alors façonnées en étant confrontées ou remises en question par diverses influences provenant entre autres de l'intersectionnalité. Les membres d'une équipe se réapproprient cette construction

collective, puis l'intègrent à leur propre modèle, tout en continuant à le confronter ou à l'éprouver au contact de leur réalité professionnelle et quotidienne.

Au cours de ce processus complexe, il y a de multiples allers et retours entre la théorie et la pratique. C'est l'occasion de partager des représentations avec d'autres et d'en discuter, de tirer profit de l'expertise individuelle et collective du groupe, avant de recommencer un nouveau cycle avec d'autres personnes ou groupes (Lafortune, 2004a, 2008a, 2008b; Lafortune et Deaudelin, 2001). La coconstruction suppose que les membres de l'équipe se connaissent et interagissent depuis un certain temps.

Or, ce n'est pas parce qu'il y a formation d'équipe et une production qui en ressort qu'il y a coconstruction. Cette dernière exige la participation de toutes les personnes de l'équipe, la prise en compte de toutes les idées, leur remise en question et un choix collectif de ce qui est gardé, rejeté ou amélioré. Même si le résultat ne représente pas les idées de toutes les personnes de l'équipe, elles se sentiraient à l'aise de les présenter et de les soutenir. Ce n'est pas simple.

De plus, le résultat d'une coconstruction est en évolution, car les personnes qui sortent d'un travail en équipe sont rapidement mises en contact avec d'autres idées qui agissent dans leur construction individuelle. Une coconstruction s'inscrit dans une collaboration professionnelle et est représentée dans la figure suivante :

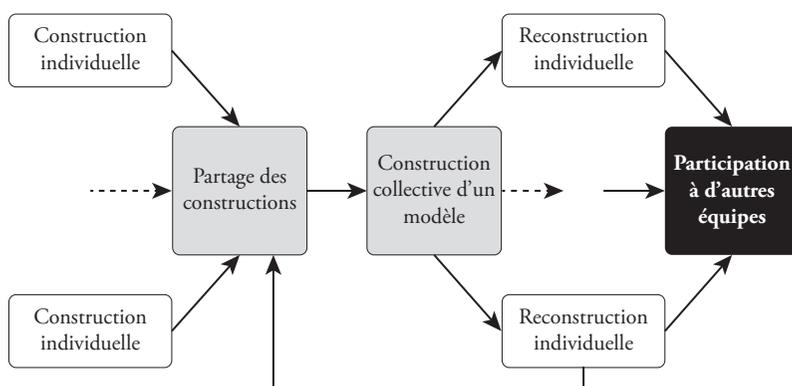


Figure 1.1 | Représentation de la collaboration professionnelle lors de la coconstruction

Source : Lafortune, 2015 ; Lafortune et Deaudelin, 2001.

Une coconstruction :

- ▶ est évolutive dans la mise en contact avec d'autres idées (de personnes, de documents, etc.) qui agissent dans les constructions individuelles et les confrontent. Cela suppose de s'approprier une construction collective, puis de l'intégrer à son modèle, tout en continuant à le confronter ou à l'éprouver au contact d'autres idées. Une coconstruction n'est donc pas figée dans le temps ;
- ▶ suppose de bâtir sur les idées des autres, mais ce n'est pas une juxtaposition d'idées. Elle mène généralement à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées dans une responsabilité partagée. Les idées des autres sont prises en considération pour améliorer ou changer les siennes ;
- ▶ suppose la structuration de nouvelles représentations à partir de ses représentations en les confrontant avec celles des autres, elles aussi engagées dans ce processus selon une perspective d'échange, de partage et de recherche de solutions ou de modèles théoriques ou pratiques. Cette nouvelle structure interne est parfois différente de celles construites antérieurement et peut ainsi mener à des remises en question importantes ;
- ▶ suppose des régulations successives au fur et à mesure qu'il y a apprentissage et progression dans le processus de mise en commun. Pour qu'il y ait des ajustements successifs, il est nécessaire qu'il y ait engagement et ouverture à des idées différentes des siennes.

Ces caractéristiques de la coconstruction ont des liens avec les conditions nécessaires et suffisantes pour parler de coconstruction telles qu'elles sont développées par Lampron (2024) : l'exercice d'une délibération, une convergence, un souci d'adaptabilité, une multidirectionnalité et une horizontalité. Si elle est plutôt axée sur l'action, la coconstruction :

- ▶ favorise la mise en évidence des croyances (conceptions et convictions) et la mise à profit des prises de conscience de certaines constructions individuelles et collectives. Elle suscite une contribution d'idées, de concepts, de pratiques ou de modèles qui incitent à la remise en question ;
- ▶ favorise la remise en question dans un climat de respect et de confiance ;

- ▶ aide à soumettre les idées à la discussion, puis à les remettre en question pour réaliser une reconstruction tenant compte de l'ensemble des propos. Elle met différents points de vue en interaction afin que chaque personne soit une source d'inspiration pour les autres. Elle met à contribution des idées favorables à une construction collective de concepts, de théories, de pratiques ou de modèles qui suscitent la satisfaction et l'engagement ;
- ▶ contribue à discuter de ses représentations avec d'autres, à tirer profit de l'expertise individuelle et collective avant de recommencer un nouveau cycle avec d'autres personnes ou d'autres groupes. Elle suscite des conflits sociocognitifs pour mener à des décisions partagées ;
- ▶ favorise la participation de toutes les personnes d'une équipe, la prise en compte de toutes les idées, leur remise en question et un choix collectif de ce qui est gardé, rejeté ou amélioré ;
- ▶ favorise l'engagement dans une pratique réflexive-interactive.

Conclusion

Il n'est pas toujours simple d'associer équité sociopédagogique, recherche collaborative, intersectionnalité et coconstruction à une perspective féministe socioconstructiviste. Ce texte en est une tentative. Il est centré sur des recherches réalisées dans le monde de l'éducation. Cependant, des liens sont possibles avec les sciences sociales, particulièrement dans les recherches réalisées avec des milieux de pratique.

Ce qui me semble très important dans des recherches où il y a un processus de collaboration, de partenariat et de coconstruction avec des milieux qui s'engagent activement dans la recherche est la dimension éthique, qui pose des défis pour garantir le respect et la protection des droits des personnes et des partenaires (Gervais et Momméja, 2024).

Je considère qu'une recherche collaborative dans laquelle un processus de coconstruction est prévu au départ peut ne pas se réaliser, tout comme une recherche peut se transformer en un processus de coconstruction en situation tenant compte des interactions qui émergent. C'est comme

pour une innovation, qui, selon moi, n'est pas prévisible au départ. Elle émerge des pensées, des idées, des interactions qui ont cours dans la démarche de recherche.

En éducation, il apparaît important qu'une recherche collaborative intersectionnelle dépasse la dimension cognitive et prenne en compte les dimensions métacognitive, affective et sociale.

Références

- Chachkine, Elsa. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE?* [Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université de Provence]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00604871/document>
- Collins, Patricia Hill et Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1998). *Éduquer à la citoyenneté : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/eduquer-citoyennete-rebe-50-0168>
- Corbeil, Christine et Marchand, Isabelle. (2006). Penser l'intervention féministe à l'aune de l'approche intersectionnelle : défis et enjeux. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(1), 40-57. <https://doi.org/10.7202/014784ar>
- Corbeil, Christine et Marchand, Isabelle. (2010). *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui*. Éditions du remue-ménage.
- Corbeil, Christine, Paquet-Dechy, Ann, Lazure, Carole et Legault, Gisèle. (1983). *L'intervention féministe : l'alternative des femmes au sexisme en thérapie*. Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Courcy, Isabelle. (2024). « Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas! » : la coconstruction de passerelles intersubjectives. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 35-52). Éditions JFD.
- Gaudet, Édith et Lafortune, Louise (avec la collab. de Porvin, Carole). (1997). *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement*. ERPI.
- Gervais, Myriam et Momméja, Léa. (2024). L'éthique dans les expériences de coconstruction des connaissances : contribution de la pratique féministe. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 71-88). Éditions JFD.
- Lafortune, Louise. (1987). *Les mathématiques d'appoint et les adultes : description de la situation et éléments de solution* [Rapport de recherche]. Ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec.

- Lafortune, Louise. (1988a). *L'enseignement des mathématiques d'appoint aux adultes : études des méthodes pédagogiques et des attitudes des enseignants et enseignantes*. Cégep André-Laurendeau.
- Lafortune, Louise. (1988b). *L'évolution des vies de trois mathématiciennes dans leur relation avec la mathématique* [Thèse de maîtrise, Université de Montréal].
- Lafortune, Louise. (1990). *Adultes, attitudes et apprentissage des mathématiques*. Cégep André-Laurendeau.
- Lafortune, Louise. (1992a). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'intervention andragogique en mathématiques portant sur la dimension affective en mathématiques* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Lafortune, Louise. (1992b). *Dimension affective en mathématiques : recherche-action et matériel didactique*. Modulo Éditeur.
- Lafortune, Louise. (1997). *Dimension affective en mathématiques*. De Boeck.
- Lafortune, Louise. (2004a). Des intuitions constructivistes. Dans Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra (dir.), *Constructivismes : choix contemporains – Hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 187-196). PUQ. <https://www.researchgate.net/publication/346729743> Des intuitions constructivistes
- Lafortune, Louise. (2004b). *Le questionnement en équipe de collègues : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. PUQ.
- Lafortune, Louise (avec la collaboration de Cyr, Stéphane et Massé, Bernard). (2004c). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*. PUQ.
- Lafortune, Louise. (2006a). Vers une équité sociopédagogique : des élèves dans une collectivité. Dans Pierre-André Doudin et Louise Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement* (p. 205-223). PUQ.
- Lafortune, Louise. (2006b). S'ouvrir à la diversité des élèves : vers une équité socio-pédagogique. *Québec français*, 142, 86-88. <https://id.erudit.org/iderudit/49765ac>
- Lafortune, Louise (avec la collaboration de Lepage, Chantale et Persechino, Franca). (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. PUQ.
- Lafortune, Louise (avec la collaboration de Lepage, Chantale, Persechino, Franca et Bélanger, Kathleen). (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. PUQ.
- Lafortune, Louise (avec la collaboration de Lepage, Chantale). (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*. PUQ.
- Lafortune, Louise (avec la collaboration de Gervais, Lise, St-Cerny, Anne, Lacharité, Berthe et Fournier, Danielle). (2015). *Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe : le cas de Relais-femmes*. PUQ.

- Lafortune, Louise. (2019). Equidad sociopedagógica en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). Dans Louise Lafortune, Vilma Páez Pérez et Anne Roy (dir.), *Enfoque de género para lograr más equidad* (p. 91-116). Mapalé.
- Lafortune, Louise. (2022). Féministe et mathématiciennes : un duo explosif. Dans Louise Lafortune, Vilma Páez Pérez, Élise Nadié-Ross, Maribexy Calcerrada Gutiérrez, Marie-Cécile Guillot et Noëlle Sorin (dir.), *Femmes en situations professionnelles : expériences cubaines et canadiennes* (p. 221-241). Éditions JFD.
- Lafortune, Louise (dir.). (2024). *Une approche d'équité sociopédagogique sensible à l'EDI (équité, diversité, inclusion) pour intéresser les filles et les garçons à s'orienter en STIM (sciences, technologies, ingénierie, mathématiques)*. Éditions JFD.
- Lafortune, Louise et Deaudelin, Colette. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. PUQ.
- Lafortune, Louise et Gaudet, Édith. (2000). *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*. ERPI.
- Lafortune, Louise, Gervais, Lise, Lacharité, Berthe, Maheu, Josiane, St-Cerny, Anne, Guberman, Nancy, Coenga-Oliveira, Danielle et Ancil Avoine, Priscyll. (2018). La pédagogie féministe intersectionnelle socioconstructiviste de Relais-femmes dans son travail d'accompagnement-formation : des compétences à développer. *Recherches féministes*, 31(1), 45-64. <https://doi.org/10.7202/1050653ar>
- Lafortune, Louise et Landry, Reinelde. (2008). Vers le leadership des femmes en STIM : une perspective d'équité sociopédagogique. Dans Louise Lafortune, Claire Deschênes, Marie-Claude Williamson et Pauline Provencher (dir.), *Le leadership des femmes en STIM : sciences, technologies, ingénierie et mathématiques* (p. 9-25). PUQ.
- Lafortune, Louise et Martin, Daniel. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans Monique L'Hostie et Luis Philippe Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 47-62). PUQ.
- Lafortune, Louise et St-Pierre, Lise. (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques : métacognition et affectivité*. Éditions Logiques.
- Lafortune, Louise et St-Pierre, Lise. (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Éditions Logiques.
- Lafortune, Louise et St-Pierre, Lise. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Éditions Logiques.
- Lafortune, Louise et St-Pierre, Lise. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. De Boeck.
- Lampron, Eve-Marie. (2024). La coconstruction en contexte d'intermédiation : modus operandi et conditions. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 53-70). Éditions JFD.

- Legendre, Marie-Françoise. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79. <https://doi.org/10.7202/029480ar>
- Marchand, Isabelle, Corbeil, Christine et Boulebsol, Carole. (2020). L'intervention féministe sous l'influence de l'intersectionnalité : enjeux organisationnels et communicationnels au sein des organismes féministes au Québec. *Communiquer*, 30, 33-52. <http://dx.doi.org/10.4000/communiquer.7271>
- Rousseau, Nadia et Bélanger, Stéphane (dir.). (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. PUQ.
- Sarr, Mamadou. (2015). *Analyse de l'effectivité de la démarche constructiviste et socioconstructiviste dans la conception et l'élaboration des cours en ligne de la pédagogie universitaire à l'UCAD*. Éditions universitaires européennes.
- Vienneau, Raymond. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. Dans Nadia Rousseau et Stéphane Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). PUQ.

Chapitre 2

**« Les neurotypiques font
des *jams* de conversation.
Moi, je n'en fais pas ! »**

***La coconstruction de
passerelles intersubjectives***

Isabelle Courcy
Université de Montréal

La recherche en collaboration renvoie à une variété de contextes, de pratiques et de représentations. Au cœur de ce portrait kaléidoscopique, la coconstruction des connaissances désigne autant le processus visé de production de connaissances que les pratiques qu'elle requiert pour faire advenir des connaissances « coconstruites ». Relativement courante depuis les années 2000 (Akrich, 2013), la coconstruction des connaissances dans la recherche-action, dans la recherche participative et dans la recherche transformatrice se distingue par ses pratiques de coopération, de délibération, de croisement et d'imbrication de différents savoirs (scientifiques, professionnels, expérientiels, traditionnels, etc.).

La recherche féministe, projet à la fois intellectuel et politique (Ollivier et Tremblay, 2000), « travaille » les dichotomies traditionnelles entre théorie et pratique, réflexion et action, neutralité et engagement en recherche (Bayer, Rollin et Modak, 2018 ; Kurtzman, 2009). Les postulats épistémologiques de la coconstruction des connaissances trouvent tout particulièrement leur résonance dans les visées de la recherche féministe : en raison, d'une part, de la mise en valeur du positionnement et de l'expérience vécue comme vecteurs de connaissances (situées) et, d'autre part, de leurs orientations axiologiques communes en matière d'émancipation, d'horizontalité et de justice sociale.

Plusieurs chapitres de ce livre approfondissent la coconstruction des connaissances par le kaléidoscope de la recherche féministe en collaboration. Dans le cadre de ce chapitre, je m'écarterai quelque peu de cette orientation pour aborder ce que peut être un processus de coconstruction lorsque la communication d'une expérience du monde et la compréhension de cette expérience par autrui, en l'occurrence la chercheuse, ne peuvent s'appuyer sur une intersubjectivité « forte ».

Je présenterai tout d'abord le cadre à partir duquel je m'intéresse à l'expérience sociale du quotidien selon deux éléments centraux : le monde vécu et l'intersubjectivité. J'exposerai par la suite les enjeux qui habitent ma pratique de la recherche et certaines considérations qui guident ma posture. Enfin, j'illustrerai un processus de coconstruction réalisé dans un projet avec des adultes autistes. Ancrée dans une approche réflexive et empirique, j'argumenterai que l'étude du quotidien par une méthode axée sur la coconstruction des données facilite l'établissement de ponts intersubjectifs.

Le monde vécu

Dans un premier temps, l'expérience du quotidien est une fenêtre sur les phénomènes et les processus sociaux. Elle réfère à la double activité d'un sujet qui « éprouve » le monde et qui se construit lui-même en l'expérimentant (Dubet, 2016). Elle devient saillante quand l'individu fait face à une situation ou à un problème de la vie de tous les jours et pour lequel il n'a pas d'emblée la réponse. Il doit y réfléchir, peser le pour et le contre, prendre des décisions. L'expérience est en ce sens un « travail » de l'individu sur lui-même (Dubet, 2016).

Je m'inscris dans les approches contemporaines du constructionnisme et de la sociologie interprétative, qui posent la réalité sociale comme étant produites à partir de l'expérience subjective qu'en font les acteurs individuels et collectifs. Dans *La construction sociale de la réalité* (2018), Peter L. Berger et Slovène Luckmann invitent à prendre acte de la place des représentations, à la fois constituées et constituantes, dans la (re) production du monde social. La « réalité » du monde est produite à partir de notre expérience de la vie quotidienne et de la connaissance ordinaire. L'expérience émerge des relations avec d'autres par lesquelles la société se fait, se refait et peut se défaire. Elle est également prise dans des cadres de l'expérience (Goffman, 1991) et des modes de pensée historicisés (Haicault, 2000). Cependant, la socialisation n'est jamais totale et suppose des individus capables de construire leur propre expérience et leur autonomie, de développer des explicitations et des critiques sur ce qu'il leur arrive (Dubet, 2016).

Les individus orientent et projettent leurs actions, leur donnent sens dans un monde qui leur est connu (Schutz, 1987). Ce monde est celui de la vie de tous les jours, faisant du quotidien le décor où a lieu le développement de savoirs pratiques. En d'autres termes, c'est en faisant l'expérience du quotidien que sont élaborées des manières de faire, des façons d'agir et autres « recettes » pratiques. Par leur répétition, elles deviennent progressivement des vérités pragmatiques et des « allants de soi ». Les connaissances initialement nécessaires pour orienter et donner un sens à l'expérience sont alors remplacées par des évidences. Elles sont réalisées sans trop de réflexion.

Ces typifications deviennent des réalités objectives lorsqu'elles sont partagées par des individus, des groupes sociaux, des institutions ou autres acteurs collectifs (Burger et Luckmann, 2018). Ce sens commun permet l'objectivation d'ensembles de connaissances qui seront systématisées, notamment comme savoirs expérientiels (Gardien, 2017). La capacité de « faire sens » est possible grâce à un univers symbolique partagé, un univers de discours et de signes, produit par la société ou le groupe social.

Le langage, comme systèmes de signes partagés, est essentiel à la compréhension de la réalité de la vie quotidienne. Non seulement le langage est à la base du « stock social de connaissances » qui nous approvisionne en schémas typificatoires, mais il permet également, par l'utilisation de ces signes, l'expression des subjectivités (Burger et Luckmann, 2018).

Burger et Luckmann reconnaissent que l'approvisionnement au stock social de connaissances est socialement distribué. En d'autres mots, nous ne connaissons pas tout ce que peuvent connaître nos semblables. Toutefois, comme le pointe la critique féministe, la construction des connaissances n'est pas un processus neutre. Elle dépend du pouvoir des groupes sociaux à promouvoir leurs idées sur ce qui constitue la « réalité » et les connaissances qu'on en a. Plusieurs auteures (Bartky, 1990; Butler, 1990; Haraway, 2009; Harding, 1986; 2004) soulignent les biais androcentriques et (cis)sexistes du sens commun et des connaissances scientifiques qui reposent sur une expérience humaine universelle et qui escamotent celle de la « différence », notamment en rapport avec la diversité corporelle, capacitaire¹ ou de genre.

L'expérience quotidienne, ou plutôt ce qu'on en dépeint, constitue donc une « problématique » qu'il convient de remettre en question (Smith, 1987, 2018) à partir des perspectives marginalisées des individus dont les expériences sont invisibilisées au quotidien. En somme, un monde vécu qui n'est pas en phase, pour tous et toutes, avec ce qui apparaît comme le monde commun.

1. Fait référence à l'expression « diversité capacitaire » (Leduc et collaboratrices, 2020).

L'intersubjectivité

Dans un deuxième temps, les typifications construites par l'expérience sont des moyens par lesquels nous entrons en interaction avec les autres. Elles sont continuellement mises à l'épreuve, validées ou modifiées par l'interférence réciproque des personnes en situation d'interaction. Dans ces situations, il y a conscience de la présence de l'autre, de sa subjectivité propre, et nous agissons en tenant compte de ce que l'autre nous projette et de ce que nous décodons qu'il communique (par la parole, ses gestes, sa posture corporelle, etc.). Une forme de négociation continue est ainsi coproduite, faisant du monde vécu un monde intersubjectif.

Le concept d'intersubjectivité a d'abord été proposé par Kant (1985). Il a été repris par de nombreux philosophes, dont Husserl (1998), puis Schutz (1987) dans ses travaux sur la phénoménologie du social. L'intersubjectivité peut référer à l'idée que toute réflexion, tout jugement ou toute autre évaluation sur notre monde (nos représentations) s'articule et se construit en rapport à ceux d'autrui. Il s'agit d'un processus dialogique (Markova et Orfali, 2005). Chez Schutz, la relation intersubjective par excellence (la *we-relation*) se caractérise par une relation de reconnaissance mutuelle dans laquelle les personnes interagissantes se penchent sur les compréhensions communes qui les relient à l'autre et reconnaissent la subjectivité indépendante de l'autre.

Je parlerai d'« intersubjectivité forte » pour référer à ce type de relation, notamment dépeinte dans les travaux sur les « conditions gagnantes » de la coconstruction des connaissances dans la recherche féministe en collaboration. Selon ces travaux, des relations entre partenaires de recherche caractérisées par l'écoute et par l'ouverture seraient plus propices à un partage et à une « réelle » coconstruction de connaissances (p. ex., Lampron et collaboratrices, 2024). Toutefois, cet idéal est mis à l'épreuve par le poids des rapports sociaux qui, « toujours présents, actifs et imbriqués », pèsent sur les expériences et sur la « force » du lien intersubjectif (Haicault, 2000, p. 14). Somme toute, ce qui est vrai pour les interactions de la vie de tous les jours l'est également pour les relations d'enquête.

(Re)connaître les connaissances et expériences tacites

Nous avons vu que nous n'avons pas tous et toutes le même accès à ce qui est considéré comme les connaissances communes. Aussi, que certains savoirs ne trouvent pas d'équivalence dans le répertoire du sens commun. L'enjeu est de repérer ces connaissances du monde et expériences tacites, mais par quels moyens les (re)connaître? Qui plus est, dans les situations où nous ne pouvons pas nous reposer sur une intersubjectivité forte, par exemple lorsque la communication verbale est contrariée ou empêchée, comment éviter la reconduction d'injustices épistémiques produites à même les pratiques de recherche?

Un premier élément de réponse réside dans le fait de considérer les gestes, les attitudes, le regard et les postures du corps comme des faits de langage à part entière.

Un deuxième élément est la mise en œuvre d'une pratique réflexive. L'enquête sociologique procède d'un double mécanisme, à la fois de distanciation et d'imprégnation, en rapport au vécu et aux représentations subjectives des personnes ou des groupes avec lesquels, comme chercheur ou chercheuse, on développe des relations d'enquête. Ainsi, bien que je sois sensible aux limites de ma propre expérience, j'y puise néanmoins des savoirs pratiques qui se reflètent dans mes manières de parler, de me présenter ou d'entrer en interaction. Ces savoirs tacites ou implicites, dont une bonne part sont des allants de soi, sont susceptibles d'être complétés, rectifiés ou réinterprétés au fil de l'enquête.

L'expérience du chercheur ou de la chercheuse est donc une source d'information, ce qui rejoint la proposition d'Artemisa Flores Espínola (2012) à propos d'une vision normative des sciences qui intègre la subjectivité en tant que ressource pour la production de connaissances. Tout savoir est situé puisque, d'une part, ancré dans des conditions sociohistoriques spécifiques et, d'autre part, associé à une certaine vision du monde (Haraway, 2009; Scott, 2009). En somme, toute perspective est en elle-même partielle et partielle (Juteau-Lee, 1981). Il nous revient donc de nous « interroger sur la position de pouvoir qu'on est susceptible d'occuper quand on enquête [...] et voir dans le positionnement féministe un critère et un instrument de réflexivité méthodologique » (Clair, 2016, p. 69).

« Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas ! »

Un troisième et dernier élément, et à propos duquel je reviendrai dans la dernière partie, est l'importance de coconstruire des passerelles inter-subjectives en misant sur la contribution des personnes participant à la construction des données de recherche.

Considérations et posture de recherche

Je situe mes travaux à la jonction de la sociologie du quotidien, des études critiques du handicap et de l'autisme. La perspective à partir de laquelle je m'intéresse à l'autisme et à ses expériences associées est actuellement marginale dans le domaine. En effet, la plupart des recherches sont produites par les sciences biomédicales, par exemple les neurosciences ou encore celle de la réadaptation. Une large part porte sur l'identification génomique de l'autisme, sur l'estimation de sa prévalence, sur l'évaluation de programmes d'intervention ou sur l'établissement des profils adaptatifs et cognitifs des personnes.

Les femmes sont généralement sous-représentées dans les échantillons², et les catégories de sexe et de genre y sont le plus souvent mobilisées comme des réalités biologiques interchangeableables. Il y a peu d'échange et de croisement de savoirs entre les équipes de recherche en autisme du secteur de la santé et celles en sciences humaines et sociales.

En ce qui a trait aux initiatives intersectorielles, force est de constater que des défis supplémentaires se posent en raison de référents épistémologiques non partagés. Par contre, la coconstruction apparaît de plus en plus valorisée dans les recherches en autisme, comme en attestent certains critères formulés par les grands bailleurs de fonds provinciaux et fédéraux. La mise en œuvre de la coconstruction et, de fait, sa conceptualisation varient beaucoup entre le domaine de la recherche sociale en autisme et celui de la santé. Les pratiques peuvent même s'opposer sur les plans axiologiques et de la visée des projets. Par exemple, une recherche menée avec des personnes ciblées à titre de représentantes d'une « clientèle » visant à évaluer l'acceptabilité sociale d'une intervention qui leur est destinée poursuit une visée d'amélioration des soins

2. Watkins, Zimmermann et Poling (2014) ont analysé l'ensemble des études publiées de 2010 à 2012 dans quatre revues scientifiques prestigieuses en autisme. Plus de 80 % des échantillons étaient composés de participants masculins.

dans une perspective individuelle. Par ailleurs, une recherche-action visant à soutenir des initiatives communautaires d'entraide tend à favoriser l'autodétermination d'un groupe ou d'un collectif. Ainsi, l'orientation, la posture de recherche et la mise en œuvre de la coconstruction sont très différentes.

En ce qui a trait à ma posture théorique, je pars d'une approche de l'autisme en tant que phénomène historiquement constitué et ayant des frontières définitionnelles changeantes. L'histoire de l'autisme a été marquée par l'institutionnalisation des personnes et, depuis plus récemment, par le développement des thérapies behavioristes propulsées par les recherches en neurosciences et par les nouvelles connaissances sur la plasticité du cerveau (Courcy et des Rivières, 2017). Alors que l'autisme fut auparavant associé à la déficience intellectuelle, cette association est aujourd'hui nuancée. Dans l'organisation actuelle des soins et des services sociaux, le diagnostic oriente vers certaines formes de prise en charge plus ou moins spécialisées, allant de l'aide ponctuelle à des interventions de type réadaptatif.

Par ailleurs, le fait de se dire autiste réfère également à un processus d'affirmation identitaire et à une réappropriation – voire une resignification – d'une catégorie psychiatrique imposée. La mise sur pied d'associations de personnes autistes au cours des années 1990 a marqué un point tournant dans l'émergence du mouvement de la neurodiversité. Les discours de la neurodiversité sont pluriels, mais ont en commun une conception de l'autisme en tant que variation au sein de la diversité humaine; une différence neurologique impliquant des manières de penser, de ressentir, de socialiser et de communiquer (Bertilsson Rosqvist, Chown et Stenning, 2020). Étant donné le contexte sociohistorique dans lequel émerge l'individu autiste et se transforment les modes de prise en charge qui le ciblent (p. ex., institutionnalisation, psychiatrie, réadaptation, politiques de participation sociale), on ne peut faire fi des mécanismes de discrimination et des processus de stigmatisation qui empreignent la vie de ces personnes et qui teintent leurs cadres interprétatifs (Goffman, 1991). Par contre, comme nous le verrons, leur expérience du quotidien ne s'y limite pas.

J'adopte une vision de l'individu autiste comme étant d'abord et avant inscrit dans une toile de relations, pourvu d'agentivité et possédant une connaissance située de la réalité sociale et des interactions qui la

constituent. En sociologie, cette conception de l'individu réfère bien souvent à un individu « universel » sur les plans de la communication et du comportement. Par contre, en énonçant explicitement cette conception de l'individu social comme étant effective pour la personne autiste, on détourne la description biomédicale qui met l'accent sur les déficits ou les comportements particuliers de la catégorie diagnostique. Cela est particulièrement important au regard de l'historique et des représentations actuelles de l'autisme. Chez bon nombre de spécialistes, comme dans la plupart des publications grand public, on parle de l'autisme et on l'explique à partir des difficultés de communication relevées *chez* les personnes concernées (p. ex., maintien du rythme, niveau d'attention, compréhension des métaphores ou figures de style, du langage non verbal ou des règles régissant les interactions). D'autres, dont je fais partie, tentent plutôt de comprendre, dans la perspective des acteurs engagés dans l'interaction, le hiatus opéré au sein de la relation. Il s'agit alors de poser la difficulté non pas comme le propre de la personne, mais comme le résultat d'une rencontre, d'un lien, d'une interaction en situation.

À cet effet, Damian Milton (2012) souligne que, s'il est vrai que des personnes autistes éprouvent des problèmes de communication lorsqu'elles tentent de communiquer avec les non-autistes, c'est en raison du fait que l'interaction sociale se déroule entre des acteurs ayant des dispositions différentes – et j'ajouterais des connaissances différentes – du monde vécu. Les personnes non autistes éprouveraient les mêmes difficultés lorsqu'elles tentent de communiquer avec des personnes autistes. Puisque les non-autistes sont socialement majoritaires, cette situation leur arriverait moins souvent. Au contraire, les personnes autistes expérimenteraient ces interférences communicationnelles sur une base quotidienne et avec des conséquences plus pernicieuses (stigmatisation, discrimination, exclusion sociale).

Sur la base de ces considérations, la prochaine section présente des observations et certains apprentissages que je retire d'une recherche réalisée avec des adultes autistes. Je montrerai comment l'apport des personnes participant à la construction des données a permis l'établissement de ponts intersubjectifs facilitant la transmission de leurs perspectives et balisant les interprétations que j'ai pu en faire.

La coconstruction de passerelles intersubjectives

La recherche dont il est question s'inscrit dans une analyse des processus d'individuation (Martuccelli, 2006) et visait à mieux comprendre comment, par la mobilisation de soutien et par la mise en œuvre de supports, des personnes autistes résolvent les petits et grands problèmes de leur quotidien, tout en faisant face à l'adversité³.

Un premier entretien compréhensif a été réalisé, parfois en présence d'une personne accompagnante. Par la suite, les personnes participantes⁴ étaient invitées à choisir ou à produire des matériaux de leur choix informant selon elles sur des aspects de leur quotidien. Il pouvait s'agir de photos, d'illustrations, de textes écrits, d'enregistrements vidéos ou sonores.

Un second entretien a été réalisé à partir de ces matériaux. Différents types de sources ont été partagés : photos, images, captures d'écran, œuvres artistiques, créacollages ou collimages (*scrapbooking*), vidéos, enregistrements sonores, documents écrits variés (listes de notes, réflexions, journaux quotidiens, horaires et agendas commentés, rapports d'évaluation neuropsychologique).

La démarche a donné lieu à une double coconstruction : d'une part, du côté de la chercheuse, qui recevait ces matériaux et leur présentation commentée et, d'autre part, du côté des personnes participantes, qui ont sélectionné ce qui leur importait de communiquer sur leur quotidien. Les lignes qui suivent en présentent quelques faits saillants⁵.

D'entrée de jeu, plusieurs ont amorcé notre rencontre en abordant leurs champs d'intérêt et occupation. Qu'il s'agisse de l'emploi, des loisirs, d'engagements sociaux ou de bénévolat, ces activités avaient dans leur

3. Je remercie Marilou Charron pour sa participation dans la construction et l'analyse des données. Nos échanges, entrepris dans le cadre de son mémoire, ont enrichi la confrontation croisée des données (Charron, 2022).

4. Au total, 32 personnes âgées de 19 à 67 ans y ont participé. Parmi celles-ci, 18 s'identifiaient comme femmes et 14 comme hommes. La plupart avaient pour langue maternelle le français.

5. Cette recherche a également fait l'objet d'un article sur l'expérience sociale des femmes autistes (Courcy, 2021).

« Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas ! »

vie des fonctions d'intégration sociale et de subjectivation. La vie de tous les jours a aussi été abordée à partir de l'agenda ou du déroulement typique d'une journée. Des personnes ont fait part d'imprévus ou de changements survenus à l'horaire et en faisaient le récit en décrivant du même coup un travail sur soi quotidien.

Par exemple, Luc⁶ a noté dans son journal : « Je veux casser ma rigidité », « Je ne veux pas me conforter là-dedans », « Vivre comme ça n'a pas de bon sens ». D'autres, comme François, ont noté les interrogations et les réflexions dont regorge leur quotidien, notamment en ce qui a trait aux interactions sociales normées dans différents lieux de sociabilité. François se rappelle s'être demandé, en attendant l'autobus :

« Les gens font quoi, d'habitude? Regardons et faisons comme eux... Comment me mettre confortable dans cette situation sans avoir l'air trop bizarre, sans déranger et en étant clair? "Oui, oui, j'attends l'autobus moi aussi, même si je ne suis pas tout à fait dans la file d'attente." »

Une large part des matériaux partagés faisait la démonstration d'une sensibilité esthétique ou sensorielle. Des ambiances étaient recrées : le son de la pluie qui tombe sur les feuilles, la cadence du bruit de pas sur le gravier ou la photo d'un candélabre en cristal d'où jaillit une lumière scintillante. Me montrant le plan rapproché d'une plante d'intérieur, Cynthia m'a expliqué qu'il lui arrivait de la regarder plusieurs fois par jour pour la joie que cette expérience sensible lui procurait : « Je ressens la vie quand je la regarde. » Pour sa part, Jacques a pris une photo d'un feu de circulation dont l'intérieur du panneau électrique était ouvert. Il m'a précisé être resté plusieurs minutes à le contempler : « Ça me fascine [...]. Il y a infiniment de détails à observer ! »

A contrario, d'autres matériaux portant sur la sensibilité sensorielle ont été partagés pour communiquer des expériences de déplaisir, de dégoût, voire d'agression. Des personnes m'ont mentionné les avoir élaborés pour « [m]e les faire vivre ». À titre d'exemple, Lucie a partagé la photo d'une pile de vaisselle sale en précisant que « les textures et les odeurs associées sont infernales ». Je me souviens d'avoir alors pensé à la dernière canicule et m'être sentie nauséuse. Annie a enregistré les

6. Les prénoms ont été changés.

bruits ambiants d'un restaurant (p. ex., les ustensiles et la vaisselle qui s'entrechoquent, les multiples conversations provenant des différentes tables, la musique de fond, etc.). En réécoutant la bande, je me suis souvenu des personnes m'ayant confié se sentir envahies par la présence des autres lorsqu'elles partagent une pièce commune. J'ai noté dans mon carnet : « Je n'irai pas au restaurant ce soir. » D'autres ambiances sonores ont été partagées : celle du métro, un chantier de construction rythmé par les bip! bip! bip! des camions qui reculent, etc. L'écrit et l'audiovisuel m'ont ainsi permis d'être un peu plus près de l'expérience qu'on a voulu me communiquer.

Montrer de quoi est constituée sa vie de tous les jours ouvre parfois sur des aspects intimes de l'expérience. Plusieurs personnes participantes ont préféré ne pas regarder leurs matériaux avec moi, préférant me les résumer. « Tu les regarderas plus tard... », m'a-t-on souvent dit. Ce fut notamment le cas concernant les récits d'effondrement (*meltdown*) qui m'ont été partagés. Jennifer a décrit l'un de ces événements dans ses notes de la semaine :

« Je dois collaborer avec trois autres personnes pour effectuer une dissection, et ça sent bizarre. Je suis sortie de là au bord des larmes, extrêmement mal à l'aise physiquement. Ma peau me gratte, mes vêtements me griffent, mes cheveux me chatouillent, je n'arrive pas à trouver les limites de mon corps et j'ai envie de crier sur la prochaine personne qui m'adresse la parole⁷. »

Plusieurs personnes ont documenté des situations où elles ont expérimenté de l'incompréhension, de l'interférence ou une discontinuité dans l'interaction avec autrui. Concernant l'un de ces moments, Baptiste, un jeune adulte, en a profité pour m'exposer sa typologie des musiciens : « Il y a ceux qui lisent et suivent les partitions musicales [...] et ceux qui apprennent à l'oreille et préfèrent le *jam*⁸. »

7. Traduction libre de : « *I have to collaborate with three other people to perform a dissection, and it smells weird, I walked out of there, near tears, extremely physically uncomfortable, my skin is crawling, my clothes are scratching, my hair is tickling, I can't find the edges of my body, and feeling like yelling at the next person who speaks to me.* »

8. Improvisation.

« Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas ! »

Vers la fin de l'entretien, nous discutons de l'aisance à communiquer verbalement et je lui propose un lien avec sa typologie :

« *Baptiste* : Des fois, je remarque que, quand je cherche mes mots, ce n'est pas parce que je ne sais pas parler ou que j'ai de la misère à exprimer mes idées. C'est parce que je cherche comment je vais le dire de manière cohérente. Des fois, je peux dire quelque chose [...]. Mettons quand je parle, je dis une phrase, je dis un mot, mais ça ne fait pas de sens avec ce que je dis. C'est comme : "Wow, ce n'est pas logique! Ça ne fait pas de bon sens! Pourquoi je vais dire [des] niaiseries l'une devant l'autre? Bien là, je vais me reprendre, là!" Sauf que les neurotypiques, en général, ils vont parler fluidement. Ce n'est pas grave s'ils ne disent pas le bon mot ou s'ils se trompent. Ce n'est pas grave parce que ça les fait discuter.

IC : C'est comme un *jam* ?

Baptiste : C'est ça, ils *jamment*⁹ !!

IC : J'ai fait un lien avec tantôt, mais ce n'est peut-être pas vrai...

Baptiste : Heille, c'est bon! Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas! C'est pour ça que [...], si tu as remarqué, quand je te parlais, des fois je pouvais te parler avec des mots qu'on utilise rarement dans une conversation. Je peux dire des mots un peu en langage soutenu. C'est des mots qu'on ne dirait pas dans des conversations banales [...].

IC : Ce n'est pas un défaut...

Baptiste : Ce n'est pas un défaut en général, mais, par contre, ça peut être handicapant quand on doit faire du *small talk*¹⁰.

IC : Ah, OK.

Baptiste : Facque même si je parle, puis je me trompe, ce n'est pas grave. L'important, [c'est] qu'il faut que je continue à *jammer*¹¹ malgré tout ça. »

9. Improvisent.

10. Bavardages, conversation informelle, échange de banalités.

11. Improviser.

Ce moment d'échange avec Baptiste illustre bien la coconstruction d'un pont intersubjectif.

Enfin, tous et toutes m'ont fait part d'épreuves qui ont forgé leur façon de voir le monde et d'entrer en interaction avec les autres. Il a notamment été question d'injustice et d'exclusion : « Ce monde que je ne comprends pas et qui ne me comprend pas », comme l'a écrit Laetitia. L'épreuve des relations sociales donne lieu à des pratiques de gestion ou de masquage de sa *différence* afin d'agir selon ce qui est perçu comme attendu. Par contre, ces pratiques ont un coût : elles génèrent une impression de dissonance ou d'aliénation : « Paraître aux yeux d'autrui, c'est quelque part se dire adieu à soi-même », a affirmé Laetitia.

Les récits partagés ont en commun, et à différents degrés, l'expérience de ce tiraillement – d'ailleurs constitutif de la discipline sociologique – entre l'individu et la société. D'un côté, agir et être en interaction selon ce qui est perçu comme attendu (p. ex., rendre la poignée de main lorsqu'on rencontre quelqu'un qui nous tend la main) et, de l'autre côté, agir selon la connaissance intime qu'on a du monde (p. ex., ressentir qu'on doit se préserver en évitant les contacts corporels qui pourraient causer de l'inconfort et donc de ne pas donner la main). Dorothy Smith (1987) parle de « bifurcation de la conscience » lorsque la connaissance issue de l'expérience sociale et corporelle est dissociée de la connaissance du monde social produite et soutenue par les institutions du « commun ». Par ailleurs, sur la base de ce qui m'a été transmis dans cette recherche, je suis plutôt d'avis qu'il s'agit d'une double connaissance du monde qui est partagée par les personnes ayant pris part à la recherche.

Conclusion

Dans ce texte, j'ai voulu montrer comment un processus de double coconstruction, rendu possible par la contribution active des personnes participantes dans la construction des données, ouvre sur de plus grandes potentialités afin de mieux comprendre la connaissance du monde de personnes dont les connaissances situées sont peu connues ou dévaluées par le rappel et la réification constante de leur diagnostic. Les expériences de vie étant multiples, ce qui vaut également pour les personnes autistes, il est possible que d'autres personnes autistes ne se reconnaissent pas dans les expériences de celles ayant pris part à la recherche.

« Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas ! »

De façon générale, la recherche féministe en collaboration s'appuie sur des relations ancrées dans une intersubjectivité forte rendue possible par des valeurs et par des aptitudes partagées entre les personnes impliquées dans le projet. Toutefois, cette norme de relation idéalisée peut être mise à l'épreuve, comme dans le cas de la recherche présentée dans ce chapitre, par des dispositions interactionnelles différentes. La coconstruction des connaissances apparaît ainsi comme une voie communicationnelle, éthique et sensible. En plus de contribuer à la production de nouvelles connaissances, elle est un moyen d'établir des relations de recherche qui facilitent la communication et l'établissement de ponts intersubjectifs. Myriam Gervais et Léa Momméja (Gervais et Momméja, 2024) avancent qu'une participation directe à la production des données fait partie des pratiques éthiques qui peuvent faciliter l'expression des savoirs invisibles au sein d'une expérience de coconstruction de connaissances.

Dans le projet présenté, la création de passerelles coconstruites m'a permis de mieux comprendre les ressorts du quotidien dans la formation de l'individu autiste. Cette démarche réflexive empirique ouvre ainsi sur la remise en question d'« allants de soi » dans nos modes d'interaction sur le terrain qui, s'ils ne sont pas reconnus ou objectivés, peuvent reconduire des injustices épistémiques. Nous ne pouvons pas échapper aux situations que nous observons lors de nos recherches et dans lesquelles nous sommes plongés. En effet, les rapports entre personnes autistes et chercheurs/chercheuses allistes (non autistes) ne sont pas imperméables aux représentations sociales typifiées qui peuvent venir brouiller les interactions intersubjectives. Ces situations d'interaction peuvent générer des ambiguïtés qu'il convient donc d'analyser pour comprendre « de quoi il s'agit » (Loser et Waldis, 2017, p. 200).

Références

- Akrich, Madeleine. (2013). « Co-construction ». Dans Ilaria Casillo, Rémi Barbier, Loïc Blondiaux, Francis Chateauraynaud, Jean-Michel Fourniau, Rémi Lefebvre, Catherine Neveu et Denis Salles (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, DicoPart* (1^{re} éd.). GIS Démocratie et Participation. <https://www.dicopart.fr/co-construction-2013>
- Bartky, Sandra Lee. (1990). *Femininity and domination : Studies in the phenomenology of oppression*. Routledge.
- Bayer, Véronique, Rollin, Zoé et Modak, Marianne. (2018). L'intervention féministe : un continuum entre pratiques et connaissances. *Nouvelles questions féministes*, 37(2), 6-12, <https://doi.org/10.3917/nqf.372.0006>
- Bertilsdotter Rosqvist, Hanna, Chown, Nick et Stenning, Anna. (2020). *Neurodiversity studies : A new critical paradigm*. Routledge.
- Burger, Peter L. et Luckmann, Slovène. (2018). *La construction sociale de la réalité* [Traduction de Pierre Taminioux, avant-propos de Danilo Martuccelli et postface de François Singly]. Armand Colin.
- Butler, Judith. (1990). *Trouble dans le genre (gender trouble) : le féminisme et la subversion de l'identité* [Traduction de Cynthia Kraus]. La Découverte.
- Charron, Marilou. (2022). *Gestion des interactions sociales et échanges de soutien chez des personnes autistes* [Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15534>
- Clair, Isabelle. (2016). Faire du terrain en féministe. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213(3), 66-83. <https://doi.org/10.3917/ars.213.0066>
- Courcy, Isabelle. (2021). « Nous les femmes on est une sous-culture dans l'autisme » : expériences et point de vue de femmes autistes sur le genre et l'accompagnement. *Nouvelles questions féministes*, 40(2), 116-131. <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2021-2-page-116.htm>
- Courcy, Isabelle et des Rivières, Catherine. (2017). “From cause to cure” : A qualitative study on contemporary forms of mother blaming experienced by mothers of young children with autism spectrum disorder. *Journal of Family Social Work*, 20(3), 233-250. <https://doi.org/10.1080/10522158.2017.1292184>
- Dubet, François. (2016). *Sociologie de l'expérience*. Éditions Points.
- Flores Espínola, Artemisa. (2012). Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du « point de vue ». *Cahiers du genre*, 53(2), 99-120. <https://doi.org/10.3917/cdge.053.0099>
- Gardien, Ève. (2017). Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales? *Vie sociale*, 4(20), 31-44. <https://isidore.science/document/10670/1.4id63r>

« Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas ! »

- Gervais, Myriam et Momméja, Léa. (2024). Éthique dans les expériences de coconstruction des connaissances : contribution de la pratique féministe. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 71-88). Éditions JFD.
- Goffman, Erving. (1991). *Les cadres de l'expérience* [Traduction d'Isaac Joseph, Michel Darteville et Pascale Joseph]. Éditions de minuit.
- Haicault, Monique. (2000). *L'expérience sociale du quotidien : corps, espace, temps*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Harding, Sandra. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Harding, Sandra. (2004). *The feminist standpoint theory reader : Intellectual and political controversies*. Routledge.
- Haraway, Donna. (2009). *Des singes, des cyborgs et des femmes : la réinvention de la nature* [Traduction d'Oristelle Bonis]. Chambon.
- Husserl, Edmund. (1998). *Autour des médiations cartésiennes (1929-1932) : sur l'intersubjectivité* [Édition d'Iso Kern, traduction de Natalie Depraz et Pol Vandavelde, et revue de Marc Richir]. Millon.
- Juteau-Lee, Danielle. (1981). Visions partielles, visions partiales : visions des minoritaires en sociologies. *Sociologie et sociétés*, 13(2), 33-48. <https://doi.org/10.7202/001373ar>
- Kant, Emmanuel. (1985). *Critique de la faculté de juger, suivi de Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique et de Réponse à la question qu'est-ce que les lumières?* [Traduction d'Alexandre J.-L. Delamarre et de Jean-René Ladmira]. Gallimard.
- Kurtzman, Lyne. (2009). Les enjeux éthiques de la recherche-action féministe : une réflexion critique sur les règles et pratiques de recherche. Dans Fatou Sow (dir.), *La recherche féministe francophone : langue, identités et enjeux* (p. 91-99). Karthala.
- Lampron, Eve-Marie et collaboratrices. (2024). La coconstruction en contexte d'intermédiation : modus operandi et conditions. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 53-70). Éditions JFD.
- Leduc, Véro et collaboratrices. (2020). *Les pratiques artistiques des personnes sourdes ou handicapées au Canada : glossaire*. Conseil des arts du Canada. <https://conseildesarts.ca/-/media/Files/CCA/Research/2021/02/Glossaire.pdf>
- Loser, Francis et Waldis, Barbara. (2017). Ambiguïté des cadres de l'expérience dans les interactions de face à face entre personnes en situation de handicap et personnes « valides » : quelles implications pour les chercheurs? Dans Stéphanie Garneau et Dahlia Namian (dir.), *Erving Goffman et le travail social* (p. 197-212). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ollivier, Michèle et Tremblay, Manon. (2000). *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. L'Harmattan.

- Markova, Ivana et Orfali, Brigitta. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. *Hermès*, 1(41), 25-31. <https://doi.org/10.4267/2042/8948>
- Martuccelli, Danilo. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Milton, Damian. (2012). On the ontological status of autism : The “double empathy problem”. *Disability and Society*, 27(6), 883-887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Schutz, Alfred. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales* [Préface de Michel Maffesoli, postface de Kay Noschis et de Denys de Caprona, et traduction d'Anne Noschis-Gilliéron]. Méridiens Klincksieck.
- Scott, Joan Wallace. (2009). *Théorie critique de l'histoire : identités, expériences, politiques* [Traduction de C. Servan-Schreiber]. Fayard.
- Smith, Dorothy. (1987). *The everyday world as problematic : A feminist sociology*. Northeastern University Press.
- Smith, Dorothy. (2018). *L'ethnographie institutionnelle : une sociologie pour les gens*. Economica.
- Watkins, Erin E., Zimmermann, Zachary J. et Poling, Alan. (2014). The gender of participants in published research involving people with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(2), 143-146. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.010>

Chapitre 3

La coconstruction en contexte d'intermédiation

Modus operandi et conditions

Eve-Marie Lampron

Université du Québec à Montréal

avec la collaboration de

Marianne Théberge-Guyon

Université du Québec à Montréal

Julie Raby

Relais-femmes

Lyne Kurtzman

Université du Québec à Montréal

Alors que le présent ouvrage développe diverses conceptualisations de la coconstruction, cette contribution tente de l'articuler dans un contexte particulier : celui de la recherche partenariale féministe. Caractérisée par son double objectif scientifique et sociopolitique (Ollivier et Tremblay, 2000), plus précisément lorsqu'elle est accompagnée d'un processus formel d'intermédiation, la recherche partenariale féministe implique une personne « intermédiaire, interprète et accompagnat[rice] entre les groupes de femmes et autres acteurs sociaux » (Relais-femmes, 2022a, p. 4).

Le processus d'intermédiation implique donc une liaison entre deux mondes : les milieux universitaire et de pratique, plus particulièrement par une personne intermédiaire à leur croisée qui facilite la traduction des préoccupations et intérêts de chacune des parties.

Les réflexions et propositions qui suivent sont ancrées dans mes fonctions d'intermédiaire au Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (SAC-UQAM). Cette institution a fait le choix de rémunérer des personnes professionnelles accueillant les besoins et connaissances de groupes sociaux (communautaires, de femmes, syndicaux, autochtones, notamment) afin de favoriser leur maillage avec les expertises de la communauté de recherche de l'UQAM. Il s'agit ultimement de coconstruire, à toutes les étapes, des projets porteurs de transformations sociales.

C'est donc dans une optique de justice sociale et épistémique que ces partenariats de recherche féministes se déploient. En effet, au cœur de mes fonctions comme responsable du Protocole UQAM/Relais-femmes¹,

1. Géré par le Service aux collectivités (SAC) de l'UQAM, ce protocole est une alliance institutionnelle tripartite entre l'organisme communautaire/féministe parapluie Relais-femmes, l'Institut de recherches et d'études féministes (IREF) et le SAC. Actif depuis 1982, il favorise la convergence entre les savoirs et besoins de recherche, de formation, de diffusion et de consultation des groupes de femmes du Québec, et les savoirs et intérêts de la communauté de recherche de l'UQAM, le tout afin de coconstruire des projets porteurs de transformations sociales féministes. Sur une base annuelle, l'agente de développement du SAC responsable du Protocole accompagne une vingtaine de projets. De plus, les représentantes des trois entités du Protocole (IREF, SAC, Relais-femmes) se réunissent au sein d'un comité mixte au moins quatre fois par année afin de porter un regard macro sur les projets, de poursuivre le dialogue féministe entre universitaires et milieux de pratique, et de contribuer à l'orientation des actions stratégiques du Protocole et de la recherche partenariale féministe qui s'y déploie.

cette coconstruction en contexte d'intermédiation implique presque exclusivement des groupes et des universitaires s'identifiant comme féministes et qui adhèrent globalement (bien qu'à des degrés divers) à l'épistémé générale de la coconstruction en contexte partenarial.

Ce texte explore :

1. quand et comment intervient la coconstruction entre groupes et universitaires dans un partenariat, le tout en contexte d'intermédiation;
2. les conditions nécessaires pour que le processus de coconstruction s'exerce dans ce cadre;
3. quelques spécificités propres à l'écosystème féministe. Nous reviendrons sur quelques obstacles et pistes en conclusion.

Quand et comment intervient la coconstruction en contexte d'intermédiation

Tout d'abord, prise dans son sens large, une forme de coconstruction intervient à toutes les étapes d'un projet de recherche partenariale² impliquant une intermédiation soutenue, soit de la définition même des objectifs jusqu'au processus de diffusion des résultats (Bussières, Chicoine, Fontan, Kurtzman, de Grosbois, Lizée, Pelletier, Riverin, van Schendel, et Vanier, 2018).

Au SAC-UQAM, elle s'exerce au sein du dispositif du Comité d'encadrement interactif du partenariat³ : un comité (se voulant) paritaire, composé du personnel universitaire (chercheurs et chercheuses, incluant étudiants et étudiantes) et représentant des groupes. Ce comité est formé au tout début du projet et se réunira autant de fois que nécessaire pour

-
2. À noter que le SAC ne coordonne pas que des projets de recherche (sur lesquels ce texte se penche). Il offre également des formations et de l'accompagnement, fait de la consultation, de la diffusion et du transfert de connaissances.
 3. Il s'agit du nom officiel du comité dans les pratiques du SAC. Bien que pouvant paraître rigide sous le vocable « encadrement », ce lieu de croisement des savoirs est plutôt une structure d'échange dans laquelle les décisions sont consignées et répercutées, et où du suivi est effectué afin de s'assurer de l'adhésion originelle et renouvelée de toutes les parties prenantes aux décisions collectives et au projet partenarial tel qu'il se déploie, comme nous l'illustrons au fil du texte.

prendre collectivement les décisions structurant chacune des grandes étapes de la recherche. Il est coordonné par l'agente d'intermédiation, qui y joue différents rôles : animation des rencontres (convocations, circulation de la parole, prise en compte des rapports de pouvoir, etc.), rédaction des comptes-rendus et suivi entre les rencontres (coordination macro), intermédiation entre universitaires et praticiennes (avant, pendant et après les rencontres puisque la coconstruction et l'intermédiation s'exercent aussi dans des espaces informels) et soutien divers au projet (recherche de financement, entente sur la propriété intellectuelle et la diffusion des résultats, mobilisation des connaissances, etc.).

Cette structure devient ainsi le socle du processus de coconstruction. Sont notamment abordés, entendus et explicités (et consignés aux comptes-rendus) en Comité d'encadrement les intérêts et contraintes de toutes les parties, à différents moments, notamment :

1. *lors du processus de pairage*, à l'occasion d'une première rencontre exploratoire, où sont abordées les comptabilités et convergences de l'ensemble des partenaires ainsi que leurs impératifs (temporels, politiques, idéologiques, financiers, etc.) ;
2. *à l'amorce formelle du projet*, au cœur d'un processus de planification des lieux et modalités d'échange des savoirs, puisque la coconstruction se nourrit de la multiplication des possibilités d'échange ;
3. *tout au long du projet* (revalidations parfois nécessaires des objectifs et méthodes), incluant ses échéanciers (discutés, rediscutés, adaptés, revus, etc.) ;
4. *lors du processus de validation et de diffusion des résultats*, notamment lorsque le groupe anticipe que ces résultats coconstruits pourraient nuire à son action ou souhaite inscrire leur dévoilement dans une séquence d'action à plus large déploiement (p. ex., par une présentation/transformation/opérationnalisation des résultats en outils d'action ou d'intervention) ;
5. *lors de l'évaluation du projet* (ce qui a bien fonctionné ou pourrait être amélioré en vue d'une expérience future plus fluide ou productive, notamment sur le plan de la coconstruction).

Cette démarche évaluative permet également d'identifier ce que l'équipe a appris grâce au croisement des savoirs ainsi que les connaissances qui ont été créées.

Au-delà des aspects communicationnels et relationnels (Lafranchise, Kurtzman, Vanier, Paquet, Cadec et Lacharité, 2017), les accès inégaux des différentes parties aux ressources – matérielles, humaines, capital social et culturel distinct entre le statut de professeur universitaire⁴ et de travailleuse ou militante d'un groupe communautaire (Courcy, Kurtzman, Lacharité, Pelletier-Landry, Côté et Lafranchise, 2019) – sont explicités et pris en compte tout au long du processus d'intermédiation. En effet, les différences et les rapports de pouvoir se recristallisent généralement en cas de conflits, notamment à l'étape des analyses (Kurtzman, 1999), alors que les résultats du projet tels qu'ils sont perçus par les universitaires et les groupes peuvent diverger. D'où la nécessité d'échanges francs au sein de structures formelles (p. ex., le Comité d'encadrement) animés par une personne intermédiaire au fait des intérêts et contraintes de chacune des parties, facilitant ainsi leur explicitation.

La structure du Comité d'encadrement permet de créer, dès l'amorce du projet, une convergence de vues et d'intérêts (Kurtzman, 1999). Sans forcer un consensus, celle-ci repose sur la nécessité – reconnue par toutes – que le résultat du projet serve tant les intérêts des universitaires que ceux des groupes ou, à tout le moins, ne nuise ultimement pas à leurs visées respectives, leitmotiv de leur action et des investissements du collectif en temps et ressources dans les projets. Les impératifs des universitaires sont pris en compte, par exemple des chercheuses en début de carrière pour qui un article scientifique constitue une valeur ajoutée quant à un rapport de recherche et pour qui l'atorat revêt une importance particulière dans un contexte de publier ou périr (*publish or perish*, Kurtzman et Lampron, 2018). Cette dimension d'accompagnement des groupes comme des universitaires, soutenus par l'agente

4. Différentes hiérarchies peuvent traverser les universitaires membres d'un même projet, selon qu'il s'agisse de personnes professeuses permanentes, en début de carrière, étudiantes, professionnelles, chargées de cours, etc. Il en va d'ailleurs de même pour les personnes représentantes des groupes (directrices, travailleuses et militantes bénévoles) réunies autour d'une même table, qui n'ont pas nécessairement le même poids dans la conversation.

d'intermédiation, est nommée comme fondamentale par plusieurs parties prenantes de projets l'ayant expérimentée (voir Anney, Bigaouette, Gilbert, Lampron, Raby et Seuve, 2023).

Un deuxième élément significatif balisant la coconstruction est abordé au sein du Comité d'encadrement : le degré d'investissement souhaité par le groupe dans la démarche de recherche, en fonction de ses réalités et disponibilités. Ce degré souhaité est très variable, selon mon expérience et celle de mes collègues intermédiatrices (Vanier et Riverin, 2017), allant d'une coconstruction où les partenaires agissent comme cochercheuses et participent activement à la rédaction et aux (co)analyses (Kurtzman, 2023), jusqu'à une coconstruction plus circonscrite.

Le *degré minimal* pour qu'on puisse parler d'une coconstruction réfère au dispositif du Comité d'encadrement, où sont prises collectivement les décisions structurant les principales étapes d'une recherche : objectifs, méthodologies macros, échéanciers, livrables (et commentaires, pris en compte, sur les livrables), diffusion et évaluation. Il s'agit d'une modalité favorisant réellement la coconstruction qui va bien au-delà de la consultation et de la concertation (Akrich, 2013) puisque toutes les parties participent à l'ensemble de la prise de décisions structurantes. Les équipes expérimentant cette coconstruction *ad minima* sont souvent guidées par des impératifs temporels (manque de temps pour le groupe), parfois par une timidité à l'égard de la recherche universitaire, ou encore disent préférer partager les expertises autour de la table de manière stratégique : aux universitaires, l'opérationnalisation de la recherche ; aux groupes, le soutien au recrutement, les recommandations et la diffusion (voir Courcy et collaboratrices, 2019). Or, dans d'autres projets peut s'opérer une coconstruction beaucoup plus soutenue (p. ex., coanalyse, coécriture, prise en charge de la rédaction de portions du rapport par le groupe, donc bien au-delà d'une simple relecture), ce qui implique que des ressources humaines soient significativement investies par les groupes impliqués.

Cet intérêt est souvent exprimé par des représentantes de groupes ayant déjà une certaine expérience en recherche ; ce qui pose, par la bande et dans tous les cas, le besoin de se doter d'un langage partagé (p. ex., concepts utilisés par les universitaires et par les groupes, minimalisation du jargon universitaire, explicitation des acronymes de part et d'autre, etc.) au sein de l'équipe partenariale pour qu'une réelle coconstruction puisse s'opérer.

Un troisième élément abordé au sein du Comité d'encadrement et relatif à la coconstruction : les modalités de valorisation et de reconnaissance des savoirs partagés par toutes les membres de l'équipe (universitaires et groupes) (Lafranchise et collab., 2017). Une condition semble nécessaire à l'exercice de la coconstruction : reconnaître et expliciter l'apport entrecroisé de chacune des parties, leur nécessaire et riche *interdépendance*. En effet, le croisement des savoirs des personnes professeures, étudiantes, représentantes de groupes au sein d'un projet partenarial permet de faire émerger, à partir des expertises de chaque partie, des connaissances (ou, à tout le moins, un projet) coconstruites. Cet élément central est à réitérer et à mettre en valeur au besoin par la personne intermédiaire, comme socle du projet et moteur du lien de confiance.

De plus, cette reconnaissance ne s'exerce pas seulement au sein du Comité d'encadrement. Elle mérite d'être visible au sein des livrables et du processus de diffusion (identification de la contribution réelle de chaque individu dans les pages liminaires, respect de l'entente négociée sur la propriété intellectuelle et sur la diffusion des résultats) puisque tous les acteurs sont aptes à parler de la recherche dans les contextes qui leur semblent les plus stratégiques, et puisque des outils seront souvent créés à cet effet par le collectif (p. ex., identification conjointe de messages clés pour les médias, production de diapositives PowerPoint permettant aux groupes de présenter eux-mêmes les résultats à leurs membres, etc.). Ainsi, les divers types de connaissances partagées au sein du projet ne sont pas nécessairement interchangeables dans les étapes du processus de recherche, mais peuvent être également spécifiques et complémentaires (Descarries, 2009; Nolet, Cousineau, Maheu et Gervais, 2017; Panet-Raymond et Bourque, 1991).

Certes, l'intermédiation au sein du Comité d'encadrement peut faciliter la coconstruction, mais elle peut aussi la rendre moins fluide dans certains cas. En effet, lorsque la relation partenariale est déjà bien établie, lorsque l'équipe universitaire était déjà impliquée dans le groupe avant l'amorce du projet et a développé des points de contact réguliers avec lui, ce dispositif peut paraître moins nécessaire. Néanmoins, lorsque des conflits (ou, plus largement, des divergences d'intérêts) surviennent dans ce contexte de liens multiples et enchevêtrés entre universitaires et groupes, une tierce personne intermédiaire peut être facilitante. Or, d'expérience, il est très difficile d'intermédiaire sans avoir été partie

prenante de l'ensemble du processus partenarial, d'où la pertinence d'un comité d'encadrement en divers contextes. Ce comité peut d'ailleurs se déployer différemment en fonction des cultures en présence.

C'est donc dire qu'un comité d'encadrement vise à créer des conditions de coconstruction et à prévenir les dérives, notamment en contexte de rapports de pouvoir. Il peut aussi servir à dénouer des impasses, incluant dans des domaines traditionnellement associés aux universitaires, mais qui concernent aussi les milieux de pratique, notamment en matière d'enjeux éthiques; le tout à partir d'« une vision élargie de l'éthique (et de ses conditions de pratique) fondée sur [...] le respect des différents savoirs impliqués et des rapports équitables entre les personnes détentrices de ces savoirs » (Gervais et Momméja, 2024, p. 71-88).

« Conditions nécessaires et suffisantes »⁵ pour parler de coconstruction en contexte d'intermédiation

Ainsi, en contexte partenarial et d'intermédiation, la coconstruction se veut un processus conscient et séquencé dans lequel des personnes font le choix d'agir et d'apprendre ensemble à chaque étape significative d'un projet, en construisant collectivement et de façon délibérée et multidirectionnelle de nouveaux savoirs – ou, à tout le moins, de nouveaux éclairages ou nouvelles actions –, par le biais d'interactions, d'échanges et de partage, le tout dans une visée commune.

En contexte de recherche partenariale, la coconstruction implique donc :

1. l'exercice d'une délibération;
2. une convergence;
3. un souci d'adaptabilité et de transparence;
4. une multidirectionnalité;
5. une horizontalité.

5. Ce sous-titre réfère à Landry (1993).

L'exercice d'une délibération

Tout d'abord, pour qu'il y ait coconstruction en contexte d'intermédiation, des espaces de délibération doivent être dédiés et convenus collectivement (Bussières, 2018). Il peut s'agir d'espaces formels (p. ex., un comité d'encadrement impliquant une personne intermédiaire anticipant les enjeux et soutenant l'expression des points de vue de toutes les parties) ou d'espaces informels (p. ex., des sous-comités voués à des portions du projet collectif et mandatés par le comité d'encadrement; espaces pour obtenir la rétroaction des personnes participantes à la recherche ou la participation à des événements organisés par des membres de l'équipe hors projet, etc.).

Les espaces (notamment formels) doivent être réservés, réguliers et bien définis afin que s'y exerce le processus délibératif, dans un contexte où la délibération est au cœur de l'exercice de coconstruction (Foudriat, 2014). Cette coconstruction implique non seulement le personnel professoral et représentant des groupes de femmes, mais également toutes les parties prenantes autour de la table, dont les étudiantes, souvent impliquées à toutes les étapes du processus et au sein du comité d'encadrement du projet partenarial (Aizpuru et Alvarez, 2024).

Une convergence

Pour qu'il y ait coconstruction en contexte d'intermédiation, une convergence de vues autour d'un « nous membres du projet » et d'un même « bien commun » (p. ex., théories et pratiques féministes) est d'une importance significative puisqu'elle sous-tend le désir pour toutes les parties « d'agir ensemble » dans un objectif et une visée définis (Boulebsol et collaboratrices, 2023; Cox et Lampron, 2023). Nous y reviendrons dans la section suivante.

Un souci d'adaptabilité et de transparence

Une adaptabilité de toutes les parties prenantes au processus de coconstruction (Kurtzman, 1999) et une transparence intrinsèque des acteurs est aussi centrale en contexte partenarial (Coenen, 2001; Lafranchise et collaboratrices, 2017). Comme nous l'avons établi plus

haut, il est possible que différents degrés de coconstruction se déploient en cours de projet (Courcy et collab., 2019; Vanier et Riverin, 2017), voire que ce degré diverge de ce qui avait été énoncé comme intention de départ.

Par exemple, dans le cadre d'une démarche de recherche partenariale telle que nous la vivons au SAC-UQAM, le groupe peut être amené à coconstruire plus activement certaines parties névralgiques (p. ex., objectifs de la recherche, modalités et processus de diffusion) et être plus effacé dans d'autres (p. ex., il ne participe pas toujours au processus de codage et d'analyse, mais participe assurément à la définition des rubriques de la table des matières, relit et commente le rapport, etc.). L'important est que le groupe ait l'espace pour nommer les ressources (humaines, notamment) dont il dispose et souhaite consacrer au processus de coconstruction, dans une optique de transparence envers l'ensemble du Comité, qui en tient compte et s'y adapte. Cette adaptabilité se module en fonction des cultures en présence (universitaire/groupes), mais aussi à celles de différentes populations réunies au sein d'un projet. On pense notamment aux « enjeux liés au processus de coconstruction des connaissances dans des contextes interculturels et postcoloniaux » (Jean-Bouchard, 2024, p. 105-120), ou encore à la place des expertes de vécu au sein des projets, sachant que leurs expériences sont plurielles et parfois plus éloignées du monde de la recherche scientifique.

Une multidirectionnalité

Pour qu'il y ait réelle coconstruction, un partage multidirectionnel des savoirs est nécessaire (p. ex., des groupes vers les universitaires, et vice-versa), et ce, tout au long du projet. Ainsi, tant les groupes que les universitaires mettent leurs connaissances terrain, expérimentelles et scientifiques au service du projet de diverses façons, la coconstruction s'opérant à chaque étape significative par le partage de ces savoirs, savoir-être et savoir-faire dans les espaces de délibération formels convenus, mais également informels.

Une horizontalité

Finalement, la coconstruction en contexte partenarial et d'intermédiation implique une horizontalité reconnaissant la légitimité des savoirs d'expérience, la pertinence des différents types de savoirs et le partage

des décisions, ce qui favorise l'accessibilité du langage, la prise en compte des rapports de pouvoir et des disparités de ressources. D'où l'importance de tendre à des rapports égalitaires, tout en reconnaissant les structures hiérarchiques en place qui les entravent, bien au-delà de la bonne volonté individuelle des membres des équipes (Kurtzman et Lampron, 2018).

Quelques spécificités de la coconstruction partenariale en contexte féministe

Lorsque la coconstruction s'opère dans une visée de transformation sociale, voire de justice sociale se voulant en alliance avec les mouvements luttant contre les oppressions systémiques (p. ex., féministes, antiracistes, anticapitalistes), le processus de coconstruction revêt des caractères particuliers.

Je me concentrerai ici sur l'écosystème féministe (pouvant néanmoins être morcelé en plusieurs tendances) au Québec, qui réunit des universitaires et des praticiennes ayant souvent plusieurs vases communicants. Dans un tel contexte, les différentes actrices d'un même projet seront fort probablement amenées à se recôtoyer (même lorsque le projet ne s'est pas déroulé à la hauteur des attentes initiales), voire à retravailler ensemble (en regard des expertises reconnues et complémentaires de toutes). Bref, dans ce contexte, une démarche réflexive (à tout le moins, lors des processus d'évaluation) peut servir des projets de coconstruction futurs entre mêmes et autres actrices.

À l'instar des pédagogies féministes et antioppressives (Pagé, Solar et Lampron, 2018), l'exercice d'une coconstruction implique effectivement des pratiques réflexives fondées sur le développement de l'esprit critique, sur le croisement des savoirs, sur la sensibilisation aux enjeux sociaux et sur le questionnement des rapports de pouvoir. Cette démarche réflexive-interactive (Lafortune, Gervais, St-Cerny, Lacharité et Fournier, 2015) et féministe est soutenue par chaque membre d'un comité d'encadrement, qu'il s'agisse des universitaires, des représentantes des groupes ou de l'agente d'intermédiation elle-même. Cette réflexivité peut s'orchestrer lors de moments formels (p. ex., évaluation à la fin de chaque rencontre du comité, évaluation de mi-projet et de fin de projet) et informels (p. ex., discussions de corridor, appels et échanges entre les rencontres, dans des événements connexes où les

actrices de l'écosystème féministe se rencontrent – dimension ayant d'ailleurs cruellement manqué pendant la pandémie de COVID-19). Cette réflexivité s'exerce sur une base non seulement individuelle, mais également collectivisante et se voulant soutenante et transformatrice pour l'équipe.

C'est donc dire que les remises en question et les prises de conscience, les questionnements en cours de route, les coûts de la négociation, les échecs et les réussites, doivent être explicités et réinvestis, au bénéfice de futures collaborations. Le « bien commun » partagé (Biémar, Dejean et Donnay, 2008), tout comme le « nous membres du projet », se triple ainsi d'un « nous féministes » (Mayer, 2012), qui sert de socle au nécessaire engagement de toutes envers une cause ou une problématique plus particulière, notamment à l'aune du genre, sur laquelle travaille l'équipe partenariale dans une perspective de justice sociale et épistémique; élément de convergence, s'il en est.

En effet, si l'équipe partenariale s'engage dans cette démarche, y investit temps et ressources (souvent bien au-delà de ce qui était anticipé au départ), c'est qu'elle croit à son potentiel émancipateur et transformateur (Cox et Lampron, 2023). Au-delà du Comité d'encadrement et des collaborations, les projets menés avec cette posture visent des retombées multiples sur diverses femmes⁶ et groupes qui les représentent ou les soutiennent; qu'il s'agisse de faire des changements législatifs, de créer des ressources, de soutenir les organismes dans leurs luttes, de mettre au jour des problématiques sociales auparavant ignorées ou de développer des méthodologies novatrices afin de rendre compte de l'imbrication des oppressions (Blais et Dumerchat, 2023) ou, plus largement, de faire rayonner les savoirs croisés des universitaires et des militantes ou travailleuses des groupes (Anney et collaboratrices, 2023).

De manière plus générale, les projets se veulent contributeurs au recul des injustices et discriminations sexistes, lesbophobes, transphobes, cis-hétérosexistes, coloniales, liées au handicap ou à l'âge, le tout dans les visées d'un féminisme à caractère intersectionnel.

6. L'astérisque réfère aux personnes s'identifiant comme femmes.

Conclusion : la nécessaire reconnaissance d'un modèle

En guise de conclusion, il m'importe de souligner que la recherche partenariale en mode féministe implique une triple charge pour les universitaires comme pour les milieux de pratique :

1. comme parties prenantes de partenariats, sachant qu'ils demandent plus de temps que des projets de recherche menés par les universitaires ou les groupes isolément ;
2. comme féministes, sachant la charge additionnelle pouvant y être associée pour les universitaires⁷ comme pour les groupes qui accompagnent les femmes⁸ au quotidien ;
3. comme femmes⁹ conciliant déjà avec des doubles, voire triples tâches (conciliation travail, études, famille, charge mentale, etc.).

Il semble donc crucial que ce travail partenarial, et notamment les ressources matérielles et humaines qui le rendent possible, soit mieux reconnu et soutenu, tant par les institutions universitaires que par les organismes subventionnaires¹⁰. L'organisme Relais-femmes (2022b)

7. Gaudet et ses collègues (2021) ont récemment porté un regard sur les inégalités de genre au sein de l'institution universitaire, particulièrement dans sa culture organisationnelle. À cet effet, elles ont mobilisé la théorie du *care* de Joan Tronto, comprenant cinq catégories d'observation des relations de soins : 1) *caring about* (se soucier de) ; 2) *caring for* (prendre en charge) ; 3) *taking care of* (prendre soin) ; 4) *care receiving* (établir la relation qui permet de recevoir) ; et 5) *caring with* (agir des pratiques de soin/souci avec les autres). Elles avancent que les normes universitaires s'inscrivent dans des standards performatifs fondés sur un modèle masculin de l'engagement professionnel, ce dernier entraînant par le fait même une certaine forme de division sexuelle du travail au sein de l'institution et des iniquités entre les genres. Les entretiens qu'elles ont réalisés démontrent que les femmes performant les quatre premières dimensions du soin dans leur travail universitaire, un travail invisible et peu reconnu qui entraîne chez elles une pression importante au sein d'une culture organisationnelle de performance. Ce travail de Gaudet et ses collègues a déjà été présenté dans Raby et Lampron (2022).
8. L'astérisque réfère aux personnes s'identifiant comme femmes.
9. Idem.
10. La récente création du concours Engagement des Fonds de recherche du Québec, dans lequel une personne citoyenne peut soumettre des projets à mener en collaboration avec des universitaires, laisse également présager une reconnaissance accrue d'autres façons de faire de la recherche.

a récemment proposé plusieurs pistes structurelles et structurantes à cet effet. Il est important que les institutions s'engagent, à coups de dégrèvements (dispenses) d'enseignement, de salaires de personnel professionnel intermédiaire (reconnaissance du temps et des compétences spécifiques nécessaires pour favoriser le maillage et des rencontres porteuses de retombées pour les universitaires comme pour les groupes), de subventions structurantes pour soutenir tant le travail étudiant que la compensation financière des partenaires des milieux de pratique, en reconnaissance des savoirs essentiels qu'ils amènent autour de la table. Ces conditions permettraient – du moins, en partie – de répondre aux interrogations formulées par Lucie Dumais (2011), il y a plus d'une décennie :

« [E]st-ce que le principe de base de la recherche partenariale offre suffisamment de garanties à ce que des relations asymétriques entre acteurs ne se développent pas en cours de route? Est-ce que le principe "d'authenticité" du partenariat, de la coconstruction, engage chercheurs et acteurs de manière suffisamment forte dans un dialogue sur la connaissance? Les conditions actuelles de la recherche partenariale permettent-elles de susciter des échanges bilatéraux et d'ériger un dispositif partenarial raisonnablement "authentique"? » (paragr. 18)

Chose certaine, une reconnaissance plus appuyée de la recherche partenariale, de la coconstruction qui s'y déploie et du processus d'intermédiation qui la favorise permettrait de créer plus de conditions gagnantes pour permettre aux universitaires et aux groupes d'unir leurs forces dans des visées transformatrices du monde social comme du monde des idées, sachant qu'ils évoluent ensemble au cœur de la définition des savoirs et pratiques féministes.

Je terminerai ce texte sur une note plus personnelle, certainement révélatrice de ma conception du travail d'intermédiaire. Lorsqu'on me demande d'expliquer rapidement et simplement mon métier, ma réponse est : « Je suis une féministe qui aide le monde qui change le monde... » Parce que les universitaires et les groupes ont tout intérêt à s'unir pour relever les défis colossaux qui se dressent devant nous, en vue d'une réelle justice épistémique, économique, environnementale et sociale.

Références

- Aizpuru, Nerea et Alvarez, Claire. (2024). Le rôle des étudiantes chercheuses dans les recherches partenariales. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 121-132). Éditions JFD.
- Akrich, Madeleine. (2013). Co-construction. Dans Ilaria Casillo, Rémi Barbier, Loïc Blondiaux, Francis Chateauraynaud, Jean-Michel Fourniau, Rémi Lefebvre, Catherine Neveu et Denis Salles (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, DicoPart* (1^{re} éd.). GIS Démocratie et Participation. <https://www.dicopart.fr/co-construction-2013>
- Anney, Ama Maria, Bigaouette, Mylène, Gilbert, Sophie, Lampron, Eve-Marie, Raby, Julie et Seuve, Marina. (2023). Le Protocole UQAM/Relais-femmes : 40 ans de retombées au service des savoirs et de l'action féministes. *Cahiers de l'IREF*, coll. Agora, 10. IREF, UQAM. https://iref.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/56/2023/10/Cahier-10_final.pdf
- Biémar, Sandrine, Dejean, Karine et Donnay, Jean. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche & formation*, 58, 71-84. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.722>
- Blais, Mélissa et Dumerchat, Mélusine. (2023). Briser le silence entourant le harcèlement de rue : retour sur la contribution d'un projet de recherche-action féministe. Dans Ama Maria Anney, Mylène Bigaouette, Sophie Gilbert, Eve-Marie Lampron, Julie Raby et Marina Seuve. (2023). *Le Protocole UQAM/Relais-femmes : 40 ans de retombées au service des savoirs et de l'action féministes* [Cahiers de l'IREF, coll. Agora, 10, p. 56-64]. IREF, UQAM. https://iref.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/56/2023/10/Cahier-10_final.pdf
- Boulebsol, Carole, Vernus, Judith, Morency, Sophie-Anne, Thibault, Sarah, Pagé, Geneviève, Cousineau, Marie-Marthe et Lampron, Eve-Marie (en collab. avec les membres du Collectif Justice pour les femmes victimes de violence). (2023). Justice pour les femmes victimes de violences : perspectives étudiantes sur une recherche partenariale féministe et ses retombées. Dans Ama Maria Anney, Mylène Bigaouette, Sophie Gilbert, Eve-Marie Lampron, Julie Raby et Marina Seuve. (2023). *Le Protocole UQAM/Relais-femmes : 40 ans de retombées au service des savoirs et de l'action féministes* [Cahiers de l'IREF, coll. Agora, 10, p. 81-98]. IREF, UQAM. https://iref.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/56/2023/10/Cahier-10_final.pdf
- Bussièrès, Denis. (2018). *La recherche partenariale : d'un espace de recherche à la coconstruction de connaissances* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/11350>

- Bussières, Denis, Chicoine, Geneviève, Fontan, Jean-Marc, Kurtzman, Lyne, de Grosbois, Sylvie, Létourneau-Guillon, Geneviève, Lizée, Michel, Pelletier, Mélanie, Riverin, Josée-Anne, van Schendel, Vincent et Vanier, Claire. (2018). *La coconstruction des connaissances : l'expérience du Service aux collectivités de l'UQAM – Une inspiration majeure pour le TIESS*. Territoires innovants en économie sociale et solidaire/UQAM. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3552554>
- Coenen, Harry. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 7(16-17), 19-32. <https://doi.org/10.3917/rips.016.0019>
- Courcy, Isabelle, Kurtzman, Lyne, Lacharité, Berthe, Pelletier-Landry, Lucie, Côté, Isabel et Lafranchise, Nathalie. (2019). La recherche partenariale féministe : des rapports égalitaires sous tension. *Recherches féministes*, 32(2), 297-317. <https://doi.org/10.7202/1068351ar>
- Cox, Rachel et Lampron, Eve-Marie (avec la collab. d'Isabelle Fortin, Nadia Morissette et Hélène Millier). (2023). La violence conjugale comme un enjeu émergent de santé et sécurité au travail : genèse et réalisations d'un partenariat porteur. Dans Ama Maria Anney, Mylène Bigaouette, Sophie Gilbert, Eve-Marie Lampron, Julie Raby et Marina Seuve. (2023). *Le Protocole UQAM/Relais-femmes : 40 ans de retombées au service des savoirs et de l'action féministes* [Cahiers de l'IREF, coll. Agora, 10, p. 32-42]. IREF, UQAM. https://iref.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/56/2023/10/Cahier-10_final.pdf
- Descarries, Francine. (2009). Recherche féministe, pratiques militantes et science. *Découvrir : Paroles de scientifiques*, 30(2), 5. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2012/03/recherche-feministe-pratiques-militantes-science>
- Dumais, Lucie. (2011). La recherche partenariale au Québec : tendances et tensions au sein de l'université. *SociologieS*. <http://sociologies.revues.org/3747>
- Foudriat, Michel. (2014). La co-construction : une option managériale pour les chefs de service. Dans Maxime Delalay, Michel Foudriat et François Noble (dir.), *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (p. 229-250). Dunod.
- Gaudet, Stéphanie, Marchand, Isabelle, Bujaki, Merridee et Bourgeault, Ivy Lynn. (2021). Women and gender equity in academia through the conceptual lens of care. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 74-86. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1944848>
- Gervais, Myriam et Momméja, Léa. (2024). L'éthique dans les expériences de coconstruction des connaissances : contribution de la pratique féministe. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 71-88). Éditions JFD.
- Jean-Bouchard, Évelyne. (2024). Les processus de coconstruction des connaissances dans la recherche féministe en droit : petit bilan des contraintes et des défis. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 105-120). Éditions JFD.

- Kurtzman, Lyne. (1999). *Les enjeux éthiques de la recherche-action féministe : une étude de cas* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. https://sac.uqam.ca/upload/files/publications/femmes/Maitrise_versionfinalemars99.pdf
- Kurtzman, Lyne (avec la collab. d'Isabelle Courcy, Julie Raby, Nathalie Lafranchise, Lise Gervais, Myriam Gervais, Anne St-Cerny et Veronica Gomes). (2023). *Forum sur la co-analyse : penser plus loin la participation des groupes en recherche partenariale féministe*. Réseau québécois en études féministes/Relais-femmes. https://reqef.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/23/ReQEF_Coanalyse_synthese.pdf
- Kurtzman, Lyne et Lampron, Eve-Marie. (2018). Coconstruire des connaissances féministes : l'exemple du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal. *Nouvelles questions féministes*, 37(2), 1429. <https://doi.org/10.3917/nqf.372.0014>
- Lafortune, Louise, Gervais, Lise, St-Cerny, Anne, Lacharité, Berthe et Fournier, Danielle. (2015). *Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe : le cas de Relais-femmes*. PUQ.
- Lafranchise, Nathalie, Kurtzman, Lyne, Vanier, Claire, Paquet, Maxime, Cadec, Kelly et Lacharité, Berthe. (2017). Conditions relationnelles en contexte de recherche partenariale collaborative. *Éducation et socialisation*, 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2514>
- Landry, Simone. (1993). Les conditions nécessaires et suffisantes pour parler de recherche-action. Dans Francine Descarries et Christine Corbeil (dir.), *Recherche-action et questionnements féministes*, Cahiers de l'IREF, I, 17-24.
- Mayer, Stéphanie. (2012). *Du Nous femmes au Nous féministes : l'apport des critiques anti-essentialistes à la non-mixité organisationnelle*. [Cahiers de l'IREF, coll. Tremplin, 3]. <https://iref.uqam.ca/tremplin/du-nous-femmes-au-nous-feministes-lapport-des-critiques-anti-essentialistes-a-la-non-mixite-organisationnelle>
- Nolet, Anne-Marie, Cousineau, Marie-Marthe, Maheu, Josiane et Gervais, Lise. (2017). L'interdépendance dans la recherche partenariale. *Nouvelles pratiques sociales*, 29(12), 271287. <https://doi.org/10.7202/1043406ar>
- Ollivier, Michèle et Tremblay, Manon. (2000). *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. L'Harmattan.
- Pagé, Geneviève, Solar, Claudie et Lampron, Eve-Marie. (2018). Les pédagogies féministes et les pédagogies des féminismes : une mise en perspective. *Recherches féministes*, 31(1), 121. <https://www.erudit.org/fr/revues/rf/2018-v31-n1-rf03912>
- Panet-Raymond, Jean et Bourque, Denis. (1991). *Partenariat ou pater-nariat? La collaboration entre établissements publics et organismes communautaires œuvrant auprès des personnes âgées à domicile*. Groupe de recherche en développement communautaire, Université de Montréal.

- Raby, Julie et Lampron, Eve-Marie. (2022, mai). *Des savoirs féministes à conjuguer, des institutions à adapter : modalités d'accompagnement de démarches partenariales université/groupes* [Communication]. Colloque Focus sur de nouvelles avenues en recherche féministe du Réseau québécois en études féministes, Québec (Québec).
- Relais-femmes. (2022a). *Pour un partenariat de recherche féministe réussi : éléments à prendre en compte*. <https://relais-femmes.qc.ca/un-partenariat-de-recherche-feministe-reussi>
- Relais-femmes. (2022b). *À nous la recherche! Le manifeste – 5 actions structurantes pour soutenir des collaborations universités-communautés porteuses d'égalité*. <https://relais-femmes.qc.ca/a-nous-la-recherche-le-manifeste>
- Vanier, Claire et Riverin, Josée-Anne. (2017). Soutenir les partenariats universités-communautés : une volonté institutionnelle bien ancrée à l'UQAM. Dans Marie-Andrée Caron et Marie-France Turcotte, *La transdisciplinarité et l'opérationnalisation des connaissances scientifiques* (p. 151-169). Éditions JFD.

Chapitre 4

L'éthique dans les expériences de coconstruction des connaissances

***Contribution de
la pratique féministe***

Myriam Gervais
Université McGill

Léa Momméja
*CIUSSS du
Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal*

Ce texte se penche sur les perspectives et les défis éthiques posés par l'interaction entre différents types de savoirs (scientifique, expérientiel et pratique) dans le cadre d'une recherche, en s'inspirant de la pratique féministe. En faisant appel à d'autres catégories de savoirs que le savoir scientifique pour générer des connaissances, cette approche tranche avec les autres modèles de recherche. La participation de savoir expérientiel et de savoir pratique à la réalisation d'une recherche entraîne notamment des changements au rôle assumé par les chercheuses, et la nouvelle configuration qui s'ensuit oblige à repenser ce que signifie une conduite éthique responsable en recherche.

La coconstruction de connaissances revêt une connotation particulière selon les milieux de recherche (ou selon qui effectue la recherche). Il convient donc d'en esquisser les contours conceptuels selon notre compréhension de ses attributs dans notre domaine de recherche, tout en précisant que la discussion menée dans ce chapitre n'est pas centrée sur le sens même à donner à la coconstruction. Le texte poursuit plutôt comme objectif de mettre en lumière comment une vision élargie de l'éthique sert à atteindre les visées initiales des projets en recherche féministe s'inscrivant dans une démarche de coconstruction.

La coconstruction réfère en général à l'engagement de savoirs de source et de nature différentes dans l'analyse d'un problème en vue de proposer des solutions concrètes – et souvent innovantes – à sa résolution.

En recherche féministe participative et partenariale, la notion de coconstruction désigne de manière explicite la contribution de savoirs pratique, expérientiel et scientifique à la production de connaissances utiles et propices au changement.

Sur le plan du processus de recherche, la méthodologie et les procédures favorisent la concertation et l'effort collectif. La portée scientifique de ces expériences de coconstruction de connaissances repose d'abord sur l'impact concret de ses résultats. Pour les recherches faisant intervenir des savoirs pratique et expérientiel, la crédibilité et la validité des résultats générés s'évaluent et se mesurent selon que les actions qui en découlent contribuent à résoudre le problème analysé (Reid, 2004). Si l'utilité de la recherche est avérée (effets positifs ou changements observables), les connaissances coproduites permettent alors de reconsidérer les approches développées en lien avec la problématique étudiée (Roy et Prévost, 2013), voire de s'interroger sur leurs fondements théoriques.

Il y a une forme d'unanimité parmi les personnes ayant tenté l'expérience pour dire que la coconstruction est exigeante, complexe et source de tensions au sein des projets de recherche (Courcy, Kurtzman, Lacharité, Pelletier-Landry, Côté et Lafranchise, 2019). Or, pourquoi estimons-nous nécessaire de poursuivre sur cette voie ?

Les raisons qui motivent le choix de cette démarche par les milieux universitaire et de pratique prennent racine dans les fondements conceptuels qui définissent la recherche de nature collaborative avec une perspective féministe.

Dans la recherche partenariale, le recours au croisement de savoirs pratique, expérientiel et scientifique sert à générer des connaissances informant le domaine de la recherche, tout en orientant l'action des partenaires de milieux de pratique impliqués en rapport avec l'objet de l'étude. Quant à la recherche participative, le savoir scientifique ou le savoir pratique sert à traiter avec le concours du savoir expérientiel du groupe ciblé par l'étude, un problème l'affectant (et ses solutions possibles) ou encore un enjeu entraînant des répercussions sur son quotidien ou son environnement immédiat.

Autrement dit, en recherche féministe participative, chercheuses et participantes veulent coproduire une analyse qui soit ancrée dans la réalité quotidienne des « étudiées », tout en étant utile au groupe social que représentent les participantes à la recherche. De son côté, la recherche féministe partenariale rassemble des partenaires du milieu de pratique et du milieu universitaire qui veulent procéder à l'exploration d'un problème ou d'une pratique qui conduit à la coconstruction de savoirs et de stratégies d'action autour de ce problème ou de cette pratique professionnelle (Gervais, Weber et Caron, 2018).

Leur participation au processus d'analyse étant au cœur de la notion de coconstruction, les partenaires des milieux de pratique et les participantes à la recherche sont parties prenantes au même titre que les chercheurs et chercheuses au sein de la recherche, par opposition à la recherche conventionnelle, où leur rôle se limite à celui d'informateurs. L'exercice de coconstruction en recherche partenariale ou participative fait ainsi interagir des personnes détentrices de savoirs différents – et aux attentes variées – dans la conduite même de la recherche.

Dans ce contexte, quels sont les défis éthiques propres à cette démarche ? Et comment sont abordés et résolus les dilemmes qu'ils posent dans la pratique ?

Éthique en recherche et positionnement

Dans le milieu universitaire, l'éthique vise à garantir le respect et la protection des droits des personnes (et des partenaires) impliquées dans la recherche conduite par des chercheurs ou chercheuses. Ceux-ci ont l'obligation d'obtenir le consentement *libre et éclairé* des personnes qui participent à la recherche, d'assurer la confidentialité de leurs données personnelles, de préserver leur anonymat et de minimiser les risques qu'ils pourraient courir durant la recherche (CRSH, CRSNG et IRSC, 2018).

Dans une démarche de coconstruction des connaissances, l'éthique se pose dans des termes plus larges, car les partenaires des milieux de pratique et les participantes à la recherche – en tant qu'actrices – jouent un rôle actif dans le processus décisionnel et sont appelés, en toute logique, à se prononcer sur les questions de nature éthique (Gervais, Descarries et Lacharité, 2020).

La recherche féministe qualitative propose, par exemple, une conception de l'éthique fondée sur la qualité des relations au sein de la recherche. Cette conception s'articule autour de propositions ou de principes facilitateurs destinés à encadrer les rapports entre les chercheuses et les partenaires/participantes. Les principales idées mises de l'avant sont l'adoption d'une attitude réflexive centrée sur la conscience de son propre pouvoir en tant que chercheuse ainsi que la prise en considération de la pluralité des expériences de discrimination (Harding, 1987) afin d'en déterminer les effets sur les pratiques éthiques. Dans ce contexte, on peut retenir que :

[...] les rapports entre chercheuses et participantes font l'objet d'une attention soutenue tout au long du processus de recherche et reposent sur les notions de parité entre les différentes actrices de la recherche et de respect entre les différents savoirs.

Gervais *et al.*, 2020, p. 4

Comme définis dans la recherche féministe qualitative, et tout en reconnaissant la pluralité des savoirs, le respect et la mise en application de ces principes incombent néanmoins aux seules chercheuses. Peut-il en être de même dans les expériences de coconstruction qui, par définition, impliquent différents savoirs et, de toute évidence, des cochercheuses?

Deux pistes de réflexion émergent face à cette interrogation : d'une part, la considération des enjeux éthiques du point de vue de l'autre et, d'autre part, le fait de se pencher sur les rôles et les responsabilités entre actrices au sein de la recherche.

Les approches partenariale et participative développées dans le cadre de la recherche féministe ont posé certains jalons dans ce sens. La recherche féministe participative axée sur l'action (*feminist participatory action research*) défend la mise en place d'un processus de recherche qui facilite et légitime la contribution du savoir expérientiel (Gatenby et Humphries, 2000; Reid, 2004). De son côté, l'approche partenariale encourage les pratiques qui favorisent l'intercompréhension entre les savoirs au moment de l'interprétation des données générées par la recherche (Lampron et collaboratrices, 2024; Kurtzman et Lampron, 2018). Toutefois, si ces intuitions ou façons de faire permettent de garantir une démarche éthique informée du point de vue des chercheuses, elles n'introduisent pas dans ce canevas la perspective des autres milieux engagés dans la recherche.

Une revue des pratiques féministes développées au sein de recherches visant la coproduction de connaissances offre l'intérêt d'examiner les enjeux éthiques du point de vue des autres milieux impliqués et de brosser ainsi un portrait qui tient compte à la fois des préoccupations éthiques des chercheuses et de celles des actrices des milieux non universitaires engagées dans une expérience de coconstruction. Notre réflexion sur l'éthique dans une démarche de coconstruction prend donc appui sur des phénomènes réels observés dans le cadre de quatre expériences façonnées par des pratiques féministes de recherche.

Faire de la recherche partenariale ou participative implique de s'ouvrir aux autres savoirs, puis de développer des approches et des méthodes fondées sur l'inclusion de ces savoirs. Nous souscrivons donc à une vision élargie de l'éthique (et de ses conditions de pratique) fondée sur les exigences associées à la notion de coconstruction, soit le respect des différents savoirs impliqués et des rapports équitables entre les personnes détentrices de ces savoirs. Aussi, au lieu de chercher à nous conformer à un modèle éthique basé sur l'application de principes et de règles universelles et où ce sont les intentions de la chercheuse (et non les conséquences) qui priment, nous adhérons à la position qui privilégie l'attitude réflexive et les intuitions éthiques (avec une sensibilité

au dialogue) afin de se concentrer sur les dilemmes et sur la manière de les résoudre (Edwards et Mauthner, 2012). Par ailleurs, nous avons fait nôtre cette mise en garde qui invite à demeurer réaliste au moment de définir ou encore de qualifier une pratique éthique : « [...] l'idéal éclaire le possible. Il ne faut pas les confondre [...] » (Weber, 2017, p. 16).

L'éthique dans les pratiques de recherche féministe qualitative

Les pratiques éthiques observées dans un cadre concret, et en particulier dans le contexte de projets de coconstruction déjà réalisés, sont susceptibles de brosser un portrait des relations et rapports entre actrices dans les expériences de coconstruction.

Notre réflexion se fonde sur quatre expériences de recherche pour en faire ressortir les enjeux éthiques et les réponses apportées en lien avec la notion de coconstruction. Les projets qui font l'objet de cette réflexion portaient sur :

1. l'autonomie économique des femmes rurales en Afrique (retour 1) ;
2. la situation des femmes dans des pays en situation de conflit (retour 2) ;
3. la conception d'un outil avec une organisation communautaire féministe (retour 3) ;
4. la perspective des milieux de pratique sur l'éthique en recherche (retour 4).

Projet sur l'autonomie économique des femmes rurales en Afrique (retour 1)

Dans le cadre d'une recherche participative menée avec des femmes vivant de l'agriculture et de l'élevage dans plusieurs districts au Rwanda et dans deux provinces au Burkina, celles-ci ont souligné le manque d'écoute et le manque de reconnaissance de leur savoir par les agronomes et par les spécialistes en techniques d'élevage. Cette remarque émise par des productrices jouant un rôle prépondérant dans ces deux domaines illustre la complexité des rapports entre différents savoirs, alors que leur interaction est, dans certains cas, pourtant essentielle.

Par exemple, comme l'a révélé le projet, le savoir scientifique contribue à alléger la tâche des productrices, alors que le savoir expérientiel permet de mieux affronter les aléas climatiques. Même dans la recherche féministe, les sujets étudiés intéressent avant tout celles et ceux qui effectuent la recherche, éclipsant de ce fait des aspects jugés cruciaux par les productrices.

Aussi, une des avenues explorées par ce projet de recherche pour sortir du cadre traditionnel de production du savoir et pour faire place aux filles et aux femmes rurales en tant que productrices de connaissances a été l'utilisation d'une méthodologie visuelle participative : la photo-voix. Celle-ci permettait aux personnes impliquées dans la recherche d'exprimer en photos comment elles percevaient le problème étudié, ses causes et les solutions possibles. Le choix de cette méthode facilement maîtrisable visait à faire en sorte que les filles et les femmes rurales aient l'espace et la possibilité d'exprimer leur savoir, et qu'elles puissent participer pleinement au processus d'analyse.

Malgré sa relative simplicité, cette méthode a néanmoins requis un niveau d'effort important pour l'adapter au contexte et pour permettre à l'équipe de recherche de se familiariser avec les diverses procédures associées (instructions, consignes, impression, etc.). Cette équipe était composée de chercheuses universitaires, de praticiennes d'organismes de développement ainsi que d'étudiantes canadiennes, rwandaises et burkinabé. La formulation d'un questionnement s'inscrivant dans les préoccupations des participantes a aussi fait l'objet de plusieurs niveaux de validation, le dernier par les participantes elles-mêmes. Une fois la collecte de données effectuée par les participantes, le défi a été de préserver leur réflexion dans le processus d'analyse. Une séance collective a permis de dégager les éléments qui faisaient consensus et ceux-ci ont été présentés par les participantes, photos à l'appui, aux autorités et aux spécialistes du domaine détenteurs d'un savoir scientifique ou pratique (agronomes, spécialistes en élevage, personnes représentant des organismes de développement).

Avec la même méthode et la même démarche, le projet a soutenu deux autres études menées par les membres étudiantes de l'équipe avec des jeunes filles du milieu scolaire sur leur participation aux activités sportives et sur le phénomène croissant des grossesses non désirées parmi leurs pairs. L'objectif poursuivi ici dépassait le soutien à leur formation pour reconnaître que leur contribution au projet ne se limitait pas à

celui de l'assistantat. Par rapport au sujet développé dans ce texte, il a été souligné ailleurs dans cet ouvrage (Aizpuru et Alvarez, 2024) que leurs contacts fréquents avec les autres actrices non universitaires leur permettent bien souvent d'avoir une meilleure compréhension des enjeux ou tensions susceptibles de se développer dans le cadre d'une recherche partenariale.

L'usage de la méthode de la photovoix, en permettant de refléter leur façon de voir et de dire les choses (avec le support des photos) sur un sujet qui rejoint leurs propres préoccupations, a contribué à mettre les participantes sur un pied d'égalité avec l'équipe de recherche. Cette méthode innovante et des cadres de diffusion non conventionnels ont favorisé des relations paritaires et incité au respect entre savoirs. La communication « décentrée » des résultats a eu pour effet de modifier la perception plutôt négative vis-à-vis du savoir des femmes productrices et des jeunes filles de la part des spécialistes dans les domaines concernés par les études.

Rendue possible avec la prise de photos, la coproduction de nouvelles connaissances dans le cadre de ces études a apporté un éclairage différent sur la compréhension des phénomènes étudiés et sur leur résolution. L'apport du savoir expérientiel des jeunes filles et des femmes rurales a pu orienter le savoir scientifique et le savoir pratique vers l'identification de mesures ainsi que le développement d'actions plus pertinentes et efficaces.

L'utilisation d'une méthode visuelle participative et le recours à un mode de diffusion maîtrisés par l'ensemble des personnes directement impliquées dans l'exercice de coproduction de connaissances se sont avérés des stratégies pertinentes pour faire valoir des relations paritaires au sein de la recherche, principal enjeu éthique de cette expérience de coconstruction. Toutefois, un des risques pour les chercheuses, et qui est propre aux expériences de recherche faisant intervenir des savoirs de nature différente, est qu'une démarche éthique soucieuse de la justice épistémique peut aboutir à une impasse ou encore faire prendre au projet une direction imprévue, loin des résultats espérés. Ce risque est souvent occulté lorsqu'il s'agit de coconstruction de connaissances en recherche participative.

Projet sur la situation des femmes dans des pays en situation de conflit (retour 2)

Une deuxième expérience de coconstruction de connaissances poursuivait des visées à la fois internationale et locale. Un premier volet portait sur la participation des femmes dans les processus de consolidation de la paix et de reconstruction dans les pays au sortir d'un conflit. Le second volet avait pour vocation de développer un modèle d'intervention au profit des milieux communautaires canadiens œuvrant auprès des femmes provenant de pays en conflit.

C'est ce second volet qui retient notre attention pour traiter des enjeux éthiques, car il a fait intervenir et interagir plusieurs types de savoirs (pratique, expérientiel et scientifique). À cette diversité des savoirs et des personnes impliquées dans l'expérience de coproduction (plusieurs chercheuses universitaires, chercheuses praticiennes et participantes) s'ajoutait la particularité que la recherche était conduite par le savoir pratique.

Dans ce cas-ci, ce sont les chercheuses d'un organisme communautaire qui ont effectué une recherche participative avec des femmes ayant vécu dans un pays en conflit. Le financement venant à travers les canaux universitaires, la responsabilité de l'éthique est demeurée sous la responsabilité des chercheuses universitaires. Dans ce contexte, quel rôle est appelé à jouer chaque type de savoir impliqué?

Avec des conditions équitables de recherche (salaires des chercheuses praticiennes, rémunération des participantes et frais de recherche assumés entièrement par le projet), une des principales sources de tension observées en recherche partenariale a été levée au moment de la planification du projet. Néanmoins, le savoir scientifique venant en appui au savoir pratique, et non l'inverse comme c'est souvent le cas, un enjeu important est demeuré. Le renversement des rôles n'a pas fait disparaître les différends généralement exprimés (accès aux données, responsabilité sur l'application des règles éthiques, etc.).

Dès lors s'est posée la question de la façon de résoudre les litiges ou mésententes afin de préserver l'esprit à l'origine du projet. Un processus décisionnel partagé mais non participatif a été l'élément de réponse principal : partagé car ce sont des représentantes de l'équipe universitaire et de l'équipe de pratique qui prenaient les décisions de manière

collégiale, et non l'ensemble des actrices (ce qui aurait été participatif). Des solutions aux litiges ont ainsi pu être trouvées et ont permis de définir la contribution des différents savoirs à l'analyse et à la conception du modèle d'intervention envisagée en début de projet.

Le processus de recherche s'est avéré laborieux au départ, mais a finalement donné lieu à la production d'un modèle d'intervention basé sur l'art-thérapie pour répondre aux besoins des femmes venant de pays en conflit et pour leur offrir des services plus appropriés. Un des éléments clés dans cette expérience a été l'acceptation par les chercheuses universitaires du fait de ne pas encadrer ou contrôler la collecte d'informations et le processus d'analyse. Cet exemple montre que faire preuve d'ouverture et s'ajuster à des pratiques de recherche différentes a été un facteur de réussite, même si, par la suite, la contribution des chercheuses universitaires par leur institution respective a été reconnue à des degrés variables. De façon paradoxale, il s'agit d'un cas de figure où les personnes les plus à risque se sont avérées celles du milieu universitaire.

Projet de conception d'un outil avec une organisation communautaire féministe (retour 3)

Après avoir mené ensemble un projet de recherche participative féministe, un partenaire de recherche et un partenaire communautaire se sont penchés, à la demande de ce dernier, sur la production d'un outil sous forme de capsule audiovisuelle dont le contenu ferait suite aux informations produites dans le cadre de ce même projet. Le processus de réflexion et de création du contenu s'est fait par un comité regroupant l'équipe de recherche, une ou plusieurs représentantes (gestionnaires et intervenantes) de l'organisme communautaire partenaire ainsi que plusieurs bénéficiaires ayant pris part à la recherche. À la lumière des échanges émis en comité, une des chercheuses prenait en charge la rédaction du script, puis soumettait une proposition à l'ensemble des membres du comité, ce qui génère normalement plusieurs allers-retours. Cette chercheuse agissait aussi en tant que lien avec la personne engagée pour la production de la capsule.

En parallèle, et dans le contexte de la pandémie de COVID-19, une crise est survenue au sein de l'organisme communautaire, ce qui s'est traduit par une importante pénurie de personnel. Malgré un travail très positif au démarrage de l'activité, il est apparu de plus en plus difficile pour l'organisme communautaire de participer au comité, en raison du

départ de plusieurs de ses représentantes. Avec ce vide créé au sein de ses effectifs, la participation de l'organisme communautaire est ainsi devenue problématique.

Après de nombreux reports, le comité, composé par la force des choses d'une majorité de chercheuses, a poursuivi la rédaction du script et statué sur son contenu en se référant au rapport de projet qui avait déjà fait l'objet d'un consensus entre partenaires. Du suivi a continué d'être fait par courriel pour tenter de prendre en compte les réflexions et avis de toutes, mais ce procédé n'était pas optimal.

Après un certain laps de temps, la situation s'est stabilisée au sein de l'organisme communautaire, qui a pu libérer une nouvelle intervenante pour participer au comité. À ce stade, la capsule étant finalisée à 99%, un visionnage a été organisé pour rétroaction et les commentaires des femmes ayant participé à la recherche se sont avérés très positifs. Toutefois, la nouvelle intervenante a émis de fortes réserves sur le contenu de la capsule, qu'elle jugeait trop édulcoré et peu représentatif de sa propre expérience de terrain. Plus encore, elle a indiqué qu'elle n'utiliserait pas cet outil dans le cadre de son travail, alors que c'était précisément la raison d'être de la capsule. Après son intervention, la rencontre a pris une tournure relativement tendue.

In fine, la situation s'est apaisée, car l'intervenante a finalement pris conscience du niveau de réceptivité des chercheuses, qui, à la suite de sa rétroaction, ont manifesté l'intention de réviser l'outil, même si celui-ci était techniquement quasi finalisé. Ce changement de perception a permis le rétablissement du dialogue et des échanges plus constructifs. Une révision complète impliquait toutefois un niveau d'effort et des coûts additionnels dont le projet ne disposait pas. Un compromis a finalement été trouvé pour modifier la voix hors champ de la capsule et enrichir son contenu en apportant plus de précisions, tout en ne touchant pas au visuel.

Dans cette situation, les chercheuses se sont retrouvées face au dilemme éthique suivant : soit stopper le projet, le processus de coconstruction au cœur de la démarche participative et féministe étant compromis, soit poursuivre le projet afin de garantir les résultats au regard des efforts déjà investis par l'ensemble des partenaires et de rendre compte de leurs obligations, notamment vis-à-vis des organismes subventionnaires.

Aucun des partenaires n'était en mesure d'agir sur les conditions circonstanciées qui affectaient la recherche. Toutefois, des modalités auraient peut-être pu être mises en place afin de ne pas en arriver à un dilemme aussi tranché ou, du moins, afin de permettre de décider de manière concertée comment en arriver à une solution qui serait acceptable pour les deux partenaires. Pour ce faire, une chaîne de communication aurait pu être établie avec la direction de l'organisme communautaire à partir du moment où la situation de crise s'est confirmée. De façon plus significative, il aurait été important de mieux réfléchir ensemble aux implications possibles pour chaque partenaire de s'engager dans une coproduction.

En effet, de manière générale, lorsque les projets de recherche sont lancés, les partenaires réfléchissent de concert aux conditions pratiques d'une participation active. On considère toutefois plus rarement les versants plus négatifs qui peuvent se révéler dans le cadre de projets qui s'étirent souvent sur de longs mois, voire des années, et au cours desquels beaucoup d'imprévus peuvent survenir. Que faire si l'un des partenaires souhaite quitter la recherche en cours de route? Comment continuer lorsqu'une des parties prenantes n'est plus en mesure de collaborer ou de poursuivre son engagement comme prévu? Comment décider des suites à donner à un projet lorsque la participation d'un ou plusieurs partenaires est compromise?

Le fait que l'engagement ne soit pas suffisamment réfléchi, ajouté à un manque de communication, tend à augmenter la propension à ce que des éléments déstabilisants viennent perturber la conduite du projet. Ici, la décision rapide et non concertée de se concentrer sur la réalisation du produit final, bien que prise par souci de satisfaire à la demande initiale de l'organisme communautaire, a favorisé l'établissement d'une dynamique déstabilisante personnifiée par la nouvelle intervenante. Celle-ci prenant le projet en cours de route, sans nécessairement être au fait du principe de travail en coconstruction et du contenu déjà créé selon ce principe, a eu tendance à vouloir imposer son savoir pratique, à la défaveur du savoir des participantes à la recherche et du savoir des chercheuses. Cette préséance d'un savoir sur les autres savoirs impliqués reflète une posture incompatible avec l'essence même de la coconstruction, à savoir le principe d'une création collective de nouveaux savoirs. On voit ainsi que le manque de concertation peut laisser un climat déstabilisant s'installer, ce qui multiplie les potentialités de cristallisation de risques éthiques.

Cette situation témoigne du fait que l'engagement continu et réitéré des partenaires est une question qui mérite qu'on s'y attarde davantage. En ce sens, bien qu'il soit évidemment impossible de tout anticiper, établir un bilan des risques apparaît opportun. Cette expérience rappelle toutefois que, même en se voulant très éthique, que ce soit en organisant des échanges paritaires respectueux des savoirs – ce qui était le cas ici – ou en anticipant les risques, il s'agit d'un idéal vers lequel on peut tendre, mais qui se verra éprouvé par la réalité et ses aléas. Nécessairement, des dilemmes qui n'avaient pas été prévus et conceptualisés peuvent surgir. Comment alors les appréhender? La réponse repose sans doute dans le fait de toujours se rappeler, en filigrane, pour qui et pourquoi la coproduction de connaissances est menée et son utilité : ici, pour répondre à un besoin de l'organisme communautaire.

Projet sur la perspective des milieux de pratique sur l'éthique en recherche (retour 4)

Une dernière expérience vient illustrer l'importance d'aborder la question éthique non seulement sous différents angles, mais aussi du point de vue de l'autre savoir. Un projet a été mené pour connaître la perspective de chercheuses praticiennes sur la base de leurs propres expériences de recherche s'inscrivant dans une démarche de coconstruction de connaissances. Des représentantes de fédérations ou d'associations de femmes de différentes régions du Québec ont ainsi partagé avec nous leur réflexion sur le sujet (Gervais et Momméja, 2022).

Cette initiative, bien que justifiée, pouvait s'avérer d'un intérêt moindre pour les chercheuses praticiennes sollicitées. Toutefois, la réaction générale a été positive et les échanges ont donné lieu à la rédaction d'un aide-mémoire offrant des points de repère sur la question éthique au démarrage d'un projet de recherche. Un processus participatif a été privilégié afin de faciliter à la fois la réflexion individuelle et collective.

À l'aide d'une représentation visuelle, chaque personne a présenté sa réflexion sur la base d'une expérience personnelle de recherche partenariale. Cette discussion a eu lieu en sous-groupes, mais chaque sous-groupe a partagé avec l'autre sous-groupe les notes prises dans sa séance respective, avant la tenue d'une plénière. En plénière, des lignes directrices reprenant les éléments mentionnés en sous-groupes ont fait l'objet de discussions pour dégager une vision commune.

Les échanges ont révélé une réalité en partie différente de celle souhaitée ou relatée dans la littérature. En confiant l'entière responsabilité aux chercheuses universitaires de décider de la manière dont le défi ou l'enjeu éthique doit être traité ou résolu, l'application du code éthique à l'échelle universitaire a tendance à provoquer un déséquilibre de pouvoir entre les chercheuses et leurs partenaires des milieux de pratique ou communautaires. En effet, comme en témoigne la synthèse des échanges, les milieux de pratique font face à des dilemmes éthiques au cours de la recherche pour lesquels leur champ d'action s'avère limité, faute de clarification préalable avec leur partenaire universitaire (p. ex., quand des tensions surviennent au sein de l'équipe de chercheuses sur la propriété des données, ou encore quand les deux partenaires divergent sur l'interprétation des résultats ou bien sur l'usage des données et des résultats après la fin de la recherche). Les échanges ont ainsi fait ressortir qu'une expérience de recherche positive ou réussie repose, aux yeux du milieu de pratique, sur une responsabilité partagée en matière d'éthique. Or, en l'absence d'une référence explicite de leur rôle dans le cadre actuel régissant les normes en matière d'éthique, leur contribution varie selon les projets analysés.

Ce retour sur nos expériences passées met en lumière que l'éthique au sein de ces projets a été un facteur de réussite qui a fait interagir des actrices détentrices de types de savoirs différents, en présidant au développement ou à l'application de pratiques visant à conforter leur position et leur contribution à la recherche.

Contribution des pratiques féministes à la réflexion sur la coconstruction

Une analyse rétrospective de nos pratiques féministes dans le cadre d'une démarche de coconstruction montre que les principaux défis éthiques sont de préserver la parité entre les savoirs tout au long de la recherche, de rendre compte des différentes contributions et de prendre en considération les risques courus par chaque groupe d'actrices.

Ce faisant, la conduite de l'éthique se situe au cœur même du processus de production des savoirs. Par exemple, un processus décisionnel participatif et une gestion commune des questions éthiques permettent de résoudre les tensions au sein de la recherche et d'alerter sur les risques souvent occultés dans le cadre de recherches collaboratives.

Le choix éthique d'une méthode rapidement maîtrisable par toutes les actrices réduit les écarts d'interprétation et les sources de divergence, contribuant ainsi à la production d'une analyse dont le contenu est mutuellement acceptable par l'ensemble des actrices. La réciprocité appliquée à la propriété du matériel produit favorise des retombées équitables de l'exercice de coconstruction des connaissances, et pondère les exigences scientifiques au profit des besoins du savoir pratique et du savoir expérientiel.

Les diverses pratiques mises de l'avant dans le cadre de la recherche féministe pour répondre aux enjeux qui se posent dans les expériences de coconstruction font ressortir que l'éthique n'est pas un moment dans la recherche, mais s'inscrit dans la durée de celle-ci (de l'idée initiale à la mobilisation de connaissances). Cela nous permet aussi d'affirmer que les repères éthiques posés par la pratique féministe dans les expériences de coproduction des savoirs vont au-delà des règles éthiques établies en milieu universitaire et peuvent s'appliquer à d'autres domaines de recherche.

Les pratiques mentionnées dans ce texte ne sont qu'un aperçu des éléments qui peuvent contribuer à exercer une éthique plus en phase avec l'esprit d'une démarche de coconstruction. Par ailleurs, certains aspects demandent à être plus explorés ou réfléchis. Une attention plus soutenue au développement de l'environnement de recherche impliquant du savoir expérientiel pour être plus en phase avec leurs besoins est un exemple (Jean-Bouchard, 2024). Il apparaît également de plus en plus nécessaire de proposer dans nos approches conceptuelles une vision moins désincarnée des autres savoirs au sein de la démarche de coconstruction (Courcy, 2024).

Nos expériences de recherche avec des approches variées (partenariales, participatives, collaboratives) nous permettent aussi de témoigner du fait que des rapports de pouvoir se manifestent dans toutes les formes de collaboration de recherche, y compris celles fondées sur une association paritaire des savoirs différents. D'un point de vue éthique, la manière de répondre aux enjeux que ces rapports soulèvent est déterminante pour maintenir un environnement de recherche à la fois respectueux de tous les savoirs en présence et sécuritaire pour l'ensemble des personnes impliquées dans le processus de coconstruction. Ainsi, les réponses sont à découvrir ou à redéfinir pour chaque expérience de recherche.

Conclusion

Les pratiques développées en recherche féministe pour mettre en place un processus de recherche adapté, modulé selon les besoins des autres savoirs et porté par une éthique réflexive ont fait leurs preuves dans le cadre d'expériences concrètes. Ces pratiques visant à maintenir des relations équitables et des ponts entre les personnes détentrices de savoirs différents peuvent facilement être transposées à d'autres domaines de recherche.

Malgré les enseignements tirés de pratiques concrètes et le cadre de référence qui les sous-tend, il demeure des questions d'ordre éthique qui demandent à être explorées ou étayées : l'implication des autres actrices dans le processus de certification éthique ou encore le besoin d'affiner notre compréhension des enjeux du point de vue des autres milieux ainsi qu'au sein même des équipes universitaires de recherche.

Enfin, compte tenu du niveau d'effort substantiel qu'exige la coconstruction de connaissances de la part de toutes les parties prenantes à l'exercice et les attentes variées qu'elle suscite, comment trouver une forme d'équilibre entre le souci de protéger l'intégrité du processus souhaité et l'atteinte des résultats souhaités ou jugés utiles ? La poursuite de normes idéales et des visées élevées quant au processus peuvent, de manière paradoxale, concourir à une paralysie d'action et compromettre de ce fait les visées initiales du projet. Cette dernière question nous rappelle ainsi qu'il n'y a pas de formule parfaite ni de procédés arrêtés dans la conduite d'une éthique responsable dans le cadre d'une démarche de coconstruction.

Références

- Aizpuru, Nerea et Alvarez, Claire. (2024). Le rôle des étudiantes chercheuses dans les recherches partenariales. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 121-132). Éditions JFD.
- Courcy, Isabelle. (2024). « Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas ! » : la coconstruction de passerelles intersubjectives. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 35-52). Éditions JFD.

- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2018*. Gouvernement du Canada. <http://www.pre.ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2018-fr-interactive-final.pdf>
- Courcy, Isabelle, Kurtzman, Lyne, Lacharité, Berthe, Pelletier-Landry, Lucie, Côté, Isabel et Lafranchise, Nathalie. (2019). La recherche partenariale féministe : des rapports égalitaires sous tension. *Recherches féministes*, 32(2), 297-317. <https://doi.org/10.7202/1068351ar>
- Edwards, Rosalind et Mauthner, Melanie. (2012). Ethics and feminist research : Theory and practice. Dans Tina Miller, Maxine Birch, Melanie Mauthner et Julie Jessop (dir.), *Ethics in qualitative research* (2^e éd., p. 14-28). SAGE Publications.
- Gatenby, Bev et Humphries, Maria. (2000). Feminist participatory action research : Methodological and ethical issues. *Women's Studies International Forum*, 23(1), 89-105. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(99\)00095-3](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(99)00095-3)
- Gervais, Myriam, Descarries, Francine et Lacharité, Berthe. (2020). *La recherche féministe qualitative avec des êtres humains*. RéQEF, Comité de travail sur l'éthique en recherche.
- Gervais, Myriam et Momméja, Léa (dir.). (2022). *Éthique en recherche féministe partenariale et participative : une responsabilité partagée*. IGSE, Université McGill. https://reqef.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/23/GERVAIS-MYRIAM_Ethique-en-recherche-feministe-partenariale-et-participative_2022.pdf
- Gervais, Myriam, Weber, Sandra et Caron, Caroline. (2018). *Guide pour faire de la recherche féministe participative*. <https://guidefeministeparticipative.tumblr.com>
- Harding, Sandra. (1987). The method question. *Hypatia*, 2(3), 19-35. <https://www.jstor.org/stable/3810120>
- Jean-Bouchard, Évelyne. (2024). Les processus de coconstruction des connaissances dans la recherche féministe en droit : petit bilan des contraintes et des défis. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 105-120). Éditions JFD.
- Kurtzman, Lyne et Lampron, Eve-Marie. (2018). Coconstruire des connaissances féministes : l'exemple du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal. *Nouvelles questions féministes*, 37(2), 14-29. <https://doi.org/10.3917/nqf.372.0014>
- Reid, Colleen. (2004). Advancing women's social justice agendas : A feminist action research. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(3), 2-22. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_3/html/reid.html
- Roy, Mario et Prévost, Paul. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 3(2), 129-151. <https://doi.org/10.7202/1084625ar>

Weber, Sandra. (2017, avril). Les enjeux éthiques de la recherche action féministe participative (FPAR) [Présentation]. Séminaire *Recherche féministe participative et justice épistémique : mission possible? Défis, enjeux éthiques et leçons apprises sur le terrain* de l'IGSF/Université McGill. Montréal (Québec).

Chapitre 5

Coconstruction des connaissances et positionnalité

***Analyse à partir d'une
expérience de collaboration***

Jade St-Georges
Université Laval

Marjolaine Étienne
Femmes Autochtones du Québec

Ce texte a pour point de départ une rencontre qui a eu lieu dans le cadre d'un cours universitaire. Des discussions riches ont alors émergé, menant à la construction d'une relation interpersonnelle mutuellement enrichissante pour les deux auteures. L'une est étudiante au doctorat et dans ses premiers contrats en tant qu'enseignante pour des cours universitaires, l'autre est leader d'expérience dans le domaine de la politique autochtone. L'une est une femme blanche allochtone, l'autre une femme innue. Depuis leur différence, leur complémentarité et leur respect mutuel, une envie de garder contact et d'instaurer une collaboration s'est ressentie.

L'élément central de cette collaboration est de mettre en place un projet qui pourrait tout autant servir dans une perspective universitaire que dans une perspective sociale concrète. Un enjeu avec les recherches collaboratives et partenariales est la jonction des impératifs que les deux parties ont chacune de leur côté (Lampron et collaboratrices, 2024). En effet, la recherche étant souvent l'apanage du secteur universitaire, il arrive que les chercheuses universitaires pensent les projets, puis cherchent le partenaire idéal. Ici, l'expérience au centre de l'analyse émerge plutôt d'une collaboration lancée avant même d'avoir une germination de sujet/d'objet de recherche. C'est ce qui en fait – selon nous – son intérêt, tout en tenant compte de la positionnalité des investigatrices du projet.

Selon Franks (2002), la positionnalité réfère « à la manière dont l'identité individuelle et les affiliations que nous avons sont positionnées par les autres¹ » (p. 42). Toujours selon cette auteure : « La positionnalité est un concept culturel lié notamment au genre, à l'ethnicité, à la culture, etc.² » (p. 43).

1. Traduction libre de : « *to the way in which the individual identity and affiliations we have are positioned by others* ».

2. Traduction libre de : « *Positionality is therefore a cultural concept relating to gender, ethnicity, culture and so on* ».

De leur côté, Couture-Grondin et Huberman (2021) la définissent comme étant :

« [...] une affirmation de la façon dont on s'inscrit dans notre contexte sociohistorique, dont on est marqué comme sujet par nos choix théoriques et politiques et dont on se place dans notre histoire personnelle. Nous proposons le concept de "positionnalité partagée" pour réfléchir à la prise de position qui se fait toujours en rapport à d'autres, notamment entre personnes autochtones, entre blanc.he.s et entre individus autochtones et non autochtones. » (p. 102)

Dans le présent texte, la notion de positionnalité est retenue pour lancer une réflexion sur les rapports de pouvoir entre les acteurs et actrices de la recherche collaborative ou partenariale. Le concept nous permet également de reconnaître que tout savoir est situé et teinté de notre héritage expérientiel.

Le présent chapitre vise donc à explorer la recherche partenariale et la coconstruction des connaissances à partir de l'expérience du projet « Documenter des trajectoires inspirantes de femmes autochtones pour déconstruire les narratifs victimisants : des leviers d'*empowerment* individuel et collectif³ », qui s'est concrétisé en 2021-2023 grâce à la collaboration entre deux chercheuses du Département de management de l'Université Laval et l'organisation Femmes Autochtones du Québec.

L'objectif de ce texte est d'extraire des enjeux et des composantes essentielles pour des démarches de coconstruction des connaissances en évitant de perpétuer des rapports de pouvoir entre les secteurs universitaire et communautaire. À la suite de la présentation du projet au cœur de la réflexion, nous explorerons des enjeux et leviers afin de faciliter une coconstruction des connaissances qui tienne compte des rapports de pouvoir et de la positionnalité des membres de l'équipe et des actrices au centre du projet.

3. L'équipe de recherche est composée de Jade St-Georges, de Marjolaine Étienne et d'Isabelle Auclair. Ce projet a été financé par l'Antenne Université Laval du Réseau québécois en études féministes de l'Université Laval. Au moment d'écrire ces lignes, un rapport est en cours de rédaction et sera publié par Femmes Autochtones du Québec en 2024.

La coconstruction d'un projet de recherche en contexte de recherche partenariale entre entités allochtone et autochtone

Débutons en précisant comment est ici envisagée la recherche réalisée dans un processus féministe de coconstruction, plus particulièrement lorsqu'elle rassemble une unité universitaire non autochtone – inscrite dans un historique colonial – et une organisation autochtone. La recherche partenariale s'appuie sur des relations qui se situent dans des contextes spécifiques (voir Jean-Bouchard, 2024). Dans le cadre de recherches alliant des communautés allochtones et autochtones, il convient de reconnaître que les rapports de pouvoir qui découlent de la colonisation perdurent, surtout en contexte universitaire.

Un enjeu de la recherche en contexte autochtone est que, trop souvent, les fruits de ces recherches ne bénéficient pas aux membres des communautés concernées. La recherche reste isolée et partagée à l'intérieur du milieu universitaire dans des formats hermétiques. Les connaissances et savoirs sont donc pris dans une logique extractive qui perpétue les rapports coloniaux et néolibéraux. C'est notamment ce qui a amené l'organisation Femmes Autochtones du Québec à élaborer ses lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones (Basile, 2012), à l'instar de la *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtones* (Basile, Gros-Louis, McHugh, et Gentelet, 2018) et du *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador* (APNQL, 2014). C'est également ce qui amène la coauteure du présent texte, à l'instar de Couture-Grondin et Huberman (2021), à se positionner comme chercheuse colonisatrice blanche engagée dans la corésistance.

S'engager en tant que chercheuse non autochtone dans une recherche en contexte autochtone, tout en voulant lutter contre la perpétuation du rapport colonial et se responsabiliser en tant que personne bénéficiant du privilège blanc, nécessite de dépasser la reconnaissance théorique de

la positionnalité et de mettre en pratique un engagement antioppressif, antiraciste et anticolonialiste. Pour ce faire, il est nécessaire de s'engager dans la corésistance, c'est-à-dire de :

« [...] se solidariser, en tant qu'ensemble, dans la résistance contre les forces oppressives et cela exige un apprentissage constant. Il s'agit de combiner la théorie et la pratique en établissant des relations et en simplifiant profondément au sein d'une communauté qui informe sur la façon dont on écoute de façon critique, qui comprend un problème et influence la façon dont on s'y prend pour perturber les institutions oppressives et les systèmes systémiques. »

Simpson, 2017, citée dans Swiftwolfe, 2019, p. 2

Par ailleurs, il y a de quoi s'inquiéter de la sursollicitation – tendant parfois vers le tokénisme⁴ – des communautés autochtones et des personnes issues de ces communautés. Cette réalité perpétue le modèle extractiviste, compétitif et colonial de la recherche, c'est-à-dire un modèle contraire à la logique collaborative ou partenariale engagée dans la corésistance qui instrumentalise les communautés pour des curriculums de recherche sans les faire bénéficier des connaissances mises en lumière par la recherche. Pire, dans bien des cas, il n'y a pas juste reconnaissance d'où proviennent ces connaissances, que le milieu universitaire s'approprie. Cela constitue, selon Carneiro (2005, citée par Coenga-Oliveira, 2019), une violence épistémique.

Par ailleurs, il y a un important risque que la recherche occasionne une surcharge sur des communautés, des personnes et des organisations sursollicitées. Selon Bousquet (2019), cela mène vers l'importance de discuter les termes du partenariat et de son implication. Non seulement le processus doit-il être clair et transparent envers les membres hors de la communauté universitaire, mais ces termes doivent également être librement acceptés par tous et toutes.

4. Le concept de tokenism est défini par le dictionnaire Oxford comme : « *The practice of making only a perfunctory or symbolic effort to do a particular thing, especially by recruiting a small number of people from underrepresented groups in order to give the appearance of sexual or racial equality within a workforce* » (Oxford University Press, 2024).

La collaboration doit notamment considérer les ressources (financières, temporelles, humaines, etc.) des différentes parties prenantes de la recherche pour répartir les charges associées au partenariat. Bousquet (2019) rappelle d'ailleurs que la responsabilité de la reddition de comptes et des impératifs scientifiques doit rester celle des acteurs et actrices du milieu universitaire, qui ne devraient pas se décharger sur les membres des communautés partenaires.

Présentation du projet au centre de la réflexion

Le projet « Documenter des trajectoires inspirantes de femmes autochtones pour déconstruire les narratifs victimisants : des leviers *d'empowerment* individuel et collectif » ici analysé est un projet exploratoire permettant d'établir les bases d'une collaboration plus approfondie. Les résultats de cette exploration seront utilisés pour le développement d'un projet de recherche-action réunissant les mêmes partenaires.

Depuis l'établissement d'un idéal de justice partagé, l'affichage d'une offre de financement pour des recherches partenariales a amené les chercheuses partenaires à réfléchir à un besoin de documentation qui aurait une pertinence scientifique intéressante, mais surtout une utilité dans la planification stratégique et les orientations de l'organisation associative impliquée. Le besoin de documenter des parcours de réussite et de déconstruire les narratifs victimisants pour les femmes autochtones est donc ressorti comme étant une priorité souvent mise de côté.

Effectivement, un constat initial fut que les écrits abordant les femmes autochtones au Québec se concentrent souvent sur les violences et sur les difficultés auxquelles elles font face dans leur trajectoire (Bourque, Jaccoud et Gabriel, 2009 ; Joncas, 2018). Sans négliger ou nier les violences et autres enjeux qu'expérimentent plusieurs femmes autochtones à travers les différentes étapes de leur vie (Pilote et Hübner, 2019), Femmes Autochtones du Québec constate les effets dévastateurs que peut avoir une telle représentation chez les filles et les femmes autochtones au Québec. Les études s'intéressant aux succès des Autochtones dans les différentes instances de leadership et de gouvernance sont rares, d'autant plus pour les femmes autochtones. Les quelques études trouvées sont d'ailleurs principalement réalisées par des femmes

autochtones elles-mêmes, ce qui souligne notamment l'importance de mettre au centre des recherches les personnes concernées par les réalités et de revoir le narratif (Basile, 2017 ; Basile, Asselin et Thibault, 2017 ; Tuhiwai Smith, 1999, 2013). Ces études soutiennent que les femmes autochtones ont historiquement été exclues des sphères de prise de décisions et que leurs rôles, leurs responsabilités et leurs connaissances ont été écartés et dénigrés par le milieu de la recherche et par les instances de gouvernance.

L'exclusion et l'invisibilisation de ces femmes sont des outils du colonialisme qui perdurent et qui participent encore aujourd'hui au renforcement d'un narratif négatif et d'une représentation des femmes autochtones en tant que « victimes » et « vaincues », et donc à leur vulnérabilisation et à leur effacement (Vergès, 2019).

Selon Cunningham (2018), l'étude de trajectoires contextualisées de femmes autochtones permet de mettre de l'avant les réalités et les aspirations de ces femmes, et contribue à déconstruire le narratif oppressant entretenu envers elles en reconnaissant qu'elles sont, comme toutes les femmes d'ailleurs, les actrices au centre de leur émancipation. Par ailleurs, s'intéresser à leur parcours permet de révéler les conditions d'une renaissance individuelle et collective (Cunningham, 2018).

Dans ce contexte, l'équipe de recherche proposait de documenter des profils de réussite de femmes autochtones leaders afin d'analyser leur trajectoire. L'objectif du projet était donc de répondre, dans une perspective féministe autochtone et décoloniale, à la question : Quels sont les facteurs d'*empowerment* individuel et collectif qui émergent des trajectoires de vie de femmes autochtones au Québec se démarquant en tant que vectrices de changement au sein de leur communauté?

Au cours des premières semaines après l'approbation du projet par l'organisme subventionnaire (juin 2021), l'équipe s'est rencontrée pour revoir le calendrier du projet et pour s'entendre sur les différentes modalités de mise en œuvre. L'équipe du côté de l'université s'occuperait de procéder à l'approbation éthique – processus institutionnel incontournable pour faire de la recherche avec les êtres humains –, mais validerait l'ensemble des documents avec les autres membres de l'équipe de recherche.

Une fois l’approbation éthique reçue, nous avons convenu de faire des entrevues tests avant d’amorcer le recrutement des participantes. Ces entrevues ont eu lieu et se sont déroulées comme prévu. Entre-temps, Marjolaine Étienne a été élue à la présidence de Femmes Autochtones du Québec, qui est devenue par la suite l’organisme partenaire de la recherche.

La collecte de données a été réalisée à Montréal en novembre 2022 et a pris la forme de trois groupes de discussion de 10 femmes venant de diverses communautés au Québec participant à une formation coordonnée par Femmes Autochtones du Québec et d’autres de ses partenaires.

Enjeux et défis des premières expériences de coconstruction des connaissances

Cette section vise à faire le pont entre les enjeux et défis présentés dans la littérature et l’expérience de la recherche abordée ici. Sans se vouloir essentialisante, l’analyse qui est tirée de ces expériences se veut avant tout une réflexion pour contribuer à une analyse collective plus large qui permettrait d’identifier les paradoxes d’une recherche souhaitant s’inscrire dans une perspective partenariale et féministe, puis de trouver des pistes de sens et de solution à ces contradictions en reconnaissant la positionnalité des actrices.

Le rythme

Le premier enjeu abordé ici est celui du rythme, de la temporalité particulière des différents espaces concernés dans le cadre d’un projet de recherche collaboratif et d’un processus de coconstruction des connaissances, comme ce fut le cas dans l’exemple ici. La notion de rythme amène à la notion de respect des autres, à reconnaître cette temporalité multiple et à apprendre à la respecter, et ce, de part et d’autre.

Dans notre cas, la recherche a pris plusieurs mois à démarrer à la suite de l’obtention du financement en raison de la nécessité de passer par le processus éthique de l’université. Les membres de l’équipe hors du secteur universitaire ont donc dû s’ajuster à cette étape supplémentaire nécessitant quelques allers et retours, entre nous et avec le comité éthique de l’université.

Or, une fois que nous avons eu l'approbation éthique, le contexte respectif dans lequel se trouvait les membres de l'équipe n'était plus optimal. Cela a mené à la nécessité de demander une prolongation auprès des bailleurs puisque le projet devait initialement se réaliser en un an, ce qui ne fut pas possible, tout en respectant les diverses temporalités en cause.

Prendre conscience de la temporalité et du rythme des différentes chercheuses a notamment amené à aborder les rôles et responsabilités des personnes composant l'équipe de recherche. L'enjeu du temps est bien connu en contexte de recherche collaborative ou partenariale. Auclair et ses collègues (2023) abordent notamment l'enjeu du rythme et des calendriers ajustés au contexte universitaire, ce qui vient parfois porter atteinte au rythme des équipes collaboratrices. Si les projets de recherche sont parmi les priorités des universitaires, les collègues chez Femmes Autochtones du Québec ont de leur côté des priorités en matière d'actions politiques et communautaires. Chaque partie prenante a donc sa mission propre, sans occulter l'essence et la richesse de la collaboration puisque c'est l'alliance des deux qui est justement la beauté de la recherche en collaboration.

La réciprocité

Il s'agit également de concilier les différentes identités professionnelles des chercheuses. En prenant l'exemple des deux auteures de ce texte, divers rôles sont en cause et influencent l'élaboration de la recherche, son déroulement, l'analyse des données et les modalités de partage des connaissances.

Nous nous sommes rencontrées dans le cadre d'un cours universitaire où l'une était enseignante et l'autre étudiante. Il y avait à ce moment une relation professionnelle et un rapport de pouvoir implicite intéressant à analyser, malgré la mise en place de techniques de pédagogie plus horizontales. Après le cours, la relation s'est poursuivie et transformée sur une base plus égalitaire sur le plan professionnel, tout en considérant la complémentarité de nos expériences et perspectives. C'est donc un exemple que les positionnalités des actrices sont dynamiques et évolutives.

Lorsque nous avons décidé de travailler ensemble dans le cadre du projet de recherche, chacune se trouvait en position d'aisance selon les étapes à franchir. Par exemple, le processus éthique ou l'élaboration des grilles d'entrevue ont été davantage pris en charge par l'équipe universitaire, tandis que la détermination des participantes à la recherche, du lieu et du moment de la collecte de données, ainsi que l'introduction de la recherche aux participantes ont plutôt été prises en charge par Femmes Autochtones du Québec. Soulignons que, considérant l'interculturalité de la recherche, le rôle de Femmes Autochtones du Québec a été essentiel pour le développement d'outils et de processus cohérents (Jean-Bouchard, 2024).

D'ailleurs, dans le contexte social de la recherche, les rôles se sont inversés au moment de la collecte de données selon nos positionnalités devant les participantes. Alors que l'équipe universitaire était plus à l'aise lors de l'élaboration de la demande de financement et du processus éthique, c'est Femmes Autochtones du Québec qui a été davantage en aisance lors de la collecte de données.

Alors qu'une cochercheuse était la présidente de Femmes Autochtones du Québec et une importante figure de leadership pour les membres de cette organisation – donc une personne du milieu ou *insider* –, l'autre était une étudiante externe à leur communauté – donc une *outsider* (Hill Collins, 1986; Merton, 1972). En tant qu'étudiante *outsider*, la coauteure du présent texte s'est à plusieurs reprises remise en question au cours de la collecte de données en se demandant – de par sa positionnalité – quels étaient précisément son rôle, les impacts de sa participation à la recherche, sa légitimité, etc. Ces remises en question venaient de soi-même, mais découlant d'une forte potentialité d'être remise en question – et cela se justifie – par les participantes. Cependant, l'ensemble de ces éléments a pu être abordé entre les membres de l'équipe.

Ces introspections et réflexions spontanées nous ont permis tout au long du processus d'être transparentes l'une envers l'autre, mais également de nous épauler et de nous entraider à travers les différentes étapes de la recherche, nos forces et nos positionnalités respectives.

Finalement, nous avons également pu nous réajuster dans nos interventions à travers le processus de la recherche grâce à cette fluidité et à cette transparence entre nous. Nous croyons cependant que cela n'aurait pas

pu être aussi possible sans une connaissance préalable l'une de l'autre, de nos réalités propres ainsi que de nos forces et défis respectifs. Cela nous permettrait de prévoir nos points de complémentarité.

Ainsi, un élément incontournable à souligner ici, et qui fait écho avec la littérature, est la collaboration et la relation entre les chercheuses, qui n'étaient pas instrumentales dans le cadre de la recherche. Au contraire, c'est la recherche qui est née de la collaboration.

L'horizontalité

Un troisième enjeu que nous voudrions aborder à partir de notre expérience est celui de l'horizontalité des structures et des équipes de travail. Il y a parfois une forte hiérarchie qui complique à la fois le rôle des étudiantes et celui de l'instauration d'une collaboration effective. Nous abordons ici – sans être exhaustives – trois ensembles de hiérarchisation structurelle.

D'abord, il y a le fait que la recherche partenariale et collaborative elle-même est sous-valorisée relativement aux modes de production des savoirs issus des épistémologies positivistes dominantes (*mainstream*). Alors que le monde de la recherche universitaire – en management, du moins – est soumis à une logique du publier ou périr (*publish or perish*) très forte et inculquée dès les premières sessions au programme doctoral, les recherches prennent du temps et s'inscrivent dans les processus sensibles aux différentes parties prenantes, qui sont alors intrinsèquement pénalisées. Cette pénalisation mène notamment à une sous-valorisation des dossiers universitaires empruntant ces méthodologies, ce qui se traduit entre autres par du sous-financement.

Dans le cadre du projet abordé ici, le financement fut modeste et issu d'une instance spécialisée en recherche féministe et participative. Nous croyons qu'un tel projet, avec les processus et mécanismes auxquels nous avons eu recours, n'aurait tout simplement pas pu avoir lieu selon un autre type de financement, moins flexible et ouvert.

Un deuxième ensemble de hiérarchisation structurelle est issu du fait que les projets portés par les personnes étudiantes ou par les acteurs et actrices communautaires sont eux aussi sous-valorisés dans le secteur universitaire. En effet, il est difficile pour une personne étudiante de

diriger un projet de recherche autre que sa thèse. Dans un tel cas, cela sera fait le plus souvent bénévolement, car la plupart des organismes subventionnaires n'acceptent pas que la personne chercheuse dirigeant la recherche soit salariée par les fonds de la subvention de recherche. Dans d'autres cas, il n'est tout simplement pas possible de soumettre des demandes sans avoir un poste de professeure. Par exemple, dans le cas d'autres demandes de financement que nous avons déposées auprès de grands organismes subventionnaires, nous avons fait le choix de ne pas donner le titre de cochercheuse à la doctorante (coauteure du présent texte) en raison du fait qu'elle n'aurait pas pu être embauchée et payée pour son travail dans le cadre du projet, si cela avait été le cas. Elle a donc dû choisir entre être rémunérée ou se voir reconnaître le rôle qu'elle tient dans l'équipe au côté des autres cochercheuses.

Finalement, concernant un troisième ensemble de hiérarchisation, les structures verticales de part et d'autre des institutions compliquent l'établissement de processus purement horizontaux. Bien que féministes, plusieurs organisations maintiennent tout de même des structures de gestion plus traditionnelles et verticales. Cela a d'ailleurs été un enjeu important dans d'autres expériences de collaboration que les coauteures ont eues dans le passé. Ainsi, bien que les équipes de recherches s'inscrivent dans une perspective féministe et partenariale, il demeure que nous pouvons nous retrouver – malgré toutes les bonnes volontés des différentes parties impliquées – au sein de structures plus rigides. Le secteur universitaire en lui-même est lui aussi fortement teinté de processus hiérarchiques et verticaux qui compliquent l'élaboration d'initiatives alternatives – d'autant plus pour les personnes étudiantes et en l'absence de financement.

Ces enjeux d'horizontalité ont plusieurs impacts, notamment celui de la difficile reconnaissance de la propriété intellectuelle des connaissances mises en lumière avec les projets de recherche – d'autant plus dans des modalités participatives avec des communautés en quête d'équité, dont les femmes autochtones. Dans de tels contextes, il est crucial de reconnaître que ces connaissances n'appartiennent pas qu'aux acteurs et actrices universitaires, et de soutenir une appartenance horizontale des connaissances et de la propriété intellectuelle développée.

Par ailleurs, ici, nous pouvons penser à la reconnaissance des différents apports dans le respect de leur contexte. En reconnaissant l'importance de chacune des parties prenantes dans la relation partenariale, il y a une

nécessité de développer une réflexion critique et continue des positionnalités en cause. L'idée est de reconnaître et de mettre de l'avant l'existence des rapports de pouvoir – et des rapports de pouvoirs multiples – qui sont en cause et qui demeurent, malgré un effort d'horizontalité.

Conclusion

Dans la réflexion au centre du présent texte, nous avons beaucoup abordé la réciprocité et la complémentarité, tout en tenant compte des positionnalités des actrices. Un aspect intéressant que nous avons moins abordé est que les deux coauteures en sont à leurs premières activités en recherche. Ce coapprentissage dans le cadre de la recherche s'ajoute aux conditions qui ont favorisé la réciprocité.

Bien que nous soyons d'avis que nous devrions garder cette perspective d'apprenantes tout au long de nos expériences, et ce, même si elles cumulent plusieurs années, il demeure que d'être toutes deux dans ce processus a su forger une solidarité et une entraide plus égalitaire dans le cadre de la présente recherche, tout en mettant à profit nos expériences réciproques. Nous avons toutefois bénéficié du soutien inestimable de notre troisième cochercheuse – la professeure Isabelle Auclair –, qui a plus d'expériences en recherche. Ses apports au processus en tant qu'alliée depuis sa propre positionnalité ont été fondamentaux et ont permis d'aplanir les rapports de pouvoir en soutenant une répartition et une reconnaissance des rôles de chacune des cochercheuses.

Un autre élément incontournable découlant de la présente réflexion est l'importance cruciale de lutter contre l'extractivisme en recherche – présent même dans les recherches partenariales et en recherche féministe. Il importe alors de non seulement coconstruire les projets – considérant les modalités entendues plus tôt –, de partager aussi en transparence les résultats des recherches avec les communautés.

En 2024, Femmes Autochtones du Québec soulignera son 50^e anniversaire. Ces 50 années ont été empreintes de luttes répétitives et acharnées dans l'objectif d'améliorer les conditions de vie des femmes autochtones au Québec. L'organisme est la référence incontournable et crédible quant aux enjeux qui concernent les femmes autochtones. Par le fait même, il est vecteur de changement dans les dossiers qui interpellent les femmes et les filles autochtones des différentes Premières

Nations au Québec. Les recherches découlant de cette collaboration ont donc des impacts concrets en soutenant les orientations et actions de Femmes Autochtones du Québec dès aujourd'hui et pour les années à venir. L'organisme peut d'ailleurs centraliser les informations pour ses membres et les partager avec celles-ci pour s'assurer que les connaissances qui appartiennent aux femmes autochtones leur soient accessibles.

Toutefois, c'est au monde de la recherche universitaire de respecter ce principe et de s'assurer également de partager les savoirs dans une diversité de formats permettant à une divers public de se les approprier (grâce à la pluralité des langues, à l'accessibilité du texte, au format en accès ouvert, etc.). Or, cela demande un financement conséquent pour ce type de recherche. Lorsque l'entente de confidentialité le permet, il s'agit également de reconnaître les participantes et les collaboratrices comme parties prenantes de la recherche et comme coauteures à part entière des connaissances.

Comme le souligne la *Trousse d'outils pour les alliées aux luttes autochtones* (Swiftwolfe, 2019), s'engager dans la corésistance, c'est reconnaître le colonialisme non seulement dans son aspect historique, mais également dans le présent et se positionner contre celui-ci. S'engager dans la corésistance, c'est aussi poser des actions concrètes qui dépassent l'instrumentalisation de la collaboration, la course aux publications de recherche universitaire et les rapports de pouvoir présents, en les reconnaissant et en se responsabilisant face à ceux-ci. Le respect de la collaboration passe par tout cela et par la sensibilité de respecter la temporalité, les refus et les vraies auteures des savoirs.

Références

- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. <https://cerpe.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>
- Auclair, Isabelle, St-Georges, Jade, Suelves Ezquerro, Lorena et Gonzalez Bautista, Noémie. (2023). Analyse féministe de la positionnalité : réflexions depuis des expériences d'enseignement et de recherche en contexte québécois. *Cahiers du CEDREF*, 26. <https://doi.org/10.4000/cedref.1981>
- Basile, Suzy. (2012). *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*. Femmes Autochtones du Québec. <https://www.faq-qnw.org/wp-content/uploads/2016/11/FAQ-2012-Lignes-directrices-recherche.pdf>

- Basile, Suzy. (2017). *Le rôle et la place des femmes atikamekw dans la gouvernance du territoire et des ressources naturelles* [thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].
- Basile, Suzy, Asselin, Hugo, et Thibault, Martin. (2017). Le territoire comme lieu privilégié de transmission des savoirs et des valeurs des femmes Atikamekw. *Recherches féministes*, 30(1), 61-80.
- Basile, Suzy, Gros-Louis, McHugh, Nancy et Gentelet, Karine. (2018). Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone : éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration et culture. Commission de la santé et des services sociaux du Québec et du Labrador, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Université du Québec en Outaouais. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4339592>
- Bourque, Patricia, Jaccoud, Mylène et Gabriel, Ellen. (2009). Stratégies adoptées par les femmes autochtones dans un contexte de violence familiale au Québec. *Criminologie*, 42(2), 173-194. <https://doi.org/10.7202/038604ar>
- Bousquet, Marie-Pierre. (2019). Les recherches-action ou collaboratives sont-elles plus éthiques? Réflexions d'une ethnologue en milieu autochtone canadien. *Revue canadienne de bioéthique*, 2(3), 26-33. <https://doi.org/10.7202/1066460ar>
- Coenga-Oliveira, Danielle. (2019). Épistémologies du Sud, pensées et féminismes décoloniaux latino-américains. *Possibles*, 43(2), 61-73. <https://redtac.org/possibles/2020/07/19/epistemologies-du-sud-pensees-et-feminismes-decoloniaux-latino-americaains>
- Couture-Grondin, Émilie et Huberman, Isabella. (2021). Relations, positionnalités partagées et critiques anticoloniales : penser les collaborations dans le champ des littératures autochtones francophones. *Voix plurielles*, 18(2), 102-123. <https://doi.org/10.26522/vp.v18i2.3525>
- Cunningham, Julie. (2018). Étude de cas contextualisée des trajectoires et perspectives de femmes autochtones ayant vécu l'itinérance à Montréal et à Val-d'Or [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/20752>
- Franks, Myfanwy. (2002). Feminisms and cross-ideological feminist social research : Standpoint, situatedness and positionality – Developing cross-ideological feminist research. *Journal of International Women's Studies*, 3(2), 38-50. <https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1601&context=jwvs>
- Hill Collins, Patricia. (1986). Learning from the outsider within : The sociological significance of Black feminist thought. *Social Problems*, 33(6), 14-32. <https://doi.org/10.2307/800672>
- Jean-Bouchard, Évelyne. (2024). Les processus de coconstruction des connaissances dans la recherche féministe en droit : petit bilan des contraintes et des défis. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 105-120). Éditions JFD.

- Joncas, Jo Anni. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/entities/person/aaf89f2b-d960-41ae-9166-b5cc85cd1bfc>
- Lampron, Eve-Marie et collaboratrices. (2024). La coconstruction en contexte d'intermédiation : modus operandi et conditions. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 53-70). Éditions JFD.
- Merton, Robert K. (1972). Insiders and outsiders : A chapter in the sociology of knowledge. *American Journal of Sociology*, 78(1), 9-47. <http://www.jstor.org/stable/2776569>
- Oxford University Press. (2024). Tokenism. Dans *Oxford Reference Dictionary*. <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803104818992>
- Pilote, Anne-Marie et Lena, Hübner. (2019). Femmes autochtones et militantisme en ligne : usages de Facebook et Twitter pour contrer les violences sexuelles dans la foulée du scandale policier de Val-d'Or. *Recherches féministes*, 32(2), 167-196.
- Swiftwolfe, Dakota. (2019). *Trousse d'outils pour les alliées aux luttes autochtones*. Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal. <https://reseauatlnetwork.com/wp-content/uploads/2022/12/Trousse-1.pdf>
- Tuhiwai Smith, Linda. (1999; 2013). *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples*. Zed Books, Londres
- Vergès, Françoise. (2019). *Un féminisme décolonial*. La fabrique édition.

Chapitre 6

Les processus de coconstruction des connaissances dans la recherche féministe en droit

***Petit bilan des contraintes
et des défis***

Évelyne Jean-Bouchard
Université de Sherbrooke

Lorsqu'il est utilisé comme outil de réforme progressiste, le droit devient un important vecteur de changement social. À cet égard, il rejoint les objectifs de la recherche féministe, qui visent à la fois la transformation des rapports sociaux de genre et l'élaboration de connaissances scientifiques (Dagenais, 1987). Ainsi, l'engagement féministe dans le droit et par rapport au droit peut prendre différentes formes (Fletcher, 2002). Par exemple, sur le plan de la pratique, les femmes juristes contribuent depuis longtemps à rendre le droit plus accessible en fournissant des conseils et des services juridiques spécialisés à des individus ou à des groupes marginalisés. Les chercheuses féministes en droit (dont je suis) ouvrent également le droit à une analyse externe, plus critique de ces concepts et de ces méthodes. Cette approche féministe du droit nécessite donc une perspective interdisciplinaire sur les plans de la méthodologie et de l'analyse, mais aussi un apport transdisciplinaire fondé sur la recherche partenariale et sur la coconstruction des connaissances.

La coconstruction des connaissances est un processus de recherche qui implique la participation d'acteurs et actrices non universitaires dans le développement et la création des savoirs. Elle fait donc partie d'une démarche de recherche partenariale, mais elle va généralement plus loin. En effet, la contribution des partenaires n'est pas seulement consultative : elle est décisionnelle (Vaillancourt, 2019).

Cette définition correspond aussi à celle de la transdisciplinarité, c'est-à-dire des efforts qui « relient le monde universitaire et les besoins des différents corps sociaux pour résoudre les enjeux et les problèmes du monde réel¹ » (Leavy, 2011, p. 26). Les préoccupations et les défis auxquels les chercheuses font face lorsqu'elles souhaitent privilégier un processus de coconstruction des connaissances s'apparentent ainsi à ceux soulevés par l'interdisciplinarité et par la transdisciplinarité, c'est-à-dire les façons et les méthodes visant à dépasser les frontières internes et externes de leur discipline.

Cependant, le droit, en tant que champ disciplinaire, est doublement hermétique à ces questions. En effet, comme le souligne Boaventura de Sousa Santos (2007), la connaissance moderne et le droit moderne représentent les manifestations les plus abouties de la pensée abyssale, une manière de concevoir le monde comme une division en deux

1. Traduction libre de : « *to bridge the academic world and the needs of different social bodies to address real-world issues and problems* »

grands sous-systèmes : l'un visible et l'autre invisible. Dans le domaine du droit, le côté visible de l'abysse est déterminé par ce qui est considéré comme légal ou illégal selon le droit officiel de l'État.

Ainsi, d'un point de vue ontologique, l'étude du droit se fonde principalement sur ce qu'on appelle le droit positif, centré sur l'appareil étatique et, donc, qui laisse peu de place à d'autres types de juridicité. Bien que généralement invisibles, ces autres formes de régulation sociale existent et parsèment notre monde social. Loin de représenter une exception à la règle et au pouvoir de l'État, elles sont souvent des outils puissants de réappropriation culturelle et d'autonomie pour des groupes marginalisés.

Sur le plan épistémologique, la discipline du droit ne vise pas à comprendre ni à décrire les réalités à partir d'une approche véritablement scientifique, bien que les tenants du positivisme juridique revendiquent depuis longtemps l'existence d'une véritable « science » du droit. Cette « science juridique », qui est davantage une méthode, reste toutefois exempte de toute démarche empirique qu'on retrouve généralement dans les autres sciences sociales. En effet, le droit moderne est compris d'abord et avant tout comme une discipline performative (Eberhard, 2014), c'est-à-dire que les qualifications juridiques qui sont acquises et requises dans les facultés de droit permettent de créer des réalités selon la dichotomie légale/illégale, mais non pas de les comprendre ni de les décrire.

En raison de ces limites ontologiques et épistémologiques, qui correspondent en fait aux frontières internes et externes de la discipline, le droit positif offre très peu d'outils méthodologiques pour appréhender le monde social ainsi que pour intégrer les acteurs et actrices non universitaires dans une démarche féministe de coconstruction des connaissances.

L'objectif de cette contribution est donc de dresser un bilan de mon expérience en la matière. Elle se fonde sur deux recherches distinctes en anthropologie juridique et féministe : l'une réalisée dans la province du Nord-Kivu en République démocratique du Congo pour l'obtention de mon doctorat, l'autre menée en partenariat avec un groupe de femmes autochtones dans le cadre de mon postdoctorat. Ces deux recherches soulèvent également les enjeux liés au processus de coconstruction des connaissances dans des contextes interculturels et postcoloniaux.

Afin de structurer ma description, j'utiliserai le modèle introduit par Hall et ses collègues (2012), qui présentent un modèle dynamique de recherche transdisciplinaire en équipe en quatre phases : le développement, la conceptualisation, la mise en œuvre et la traduction. J'ajoute à ce modèle la gestion du premier choc culturel, qui reste un aspect peu documenté, bien que central dans ce genre de démarche. La gestion de ce premier choc culturel correspond donc à l'étape 0 dans le cadre de la mise en place de projets de recherche transdisciplinaire.

La gestion du choc culturel et colonial

La recherche interdisciplinaire ou transdisciplinaire est souvent associée à une démarche interculturelle, car elle vise à transcender les frontières et les territoires des différents champs disciplinaires (Lemay et Darbellay, 2014). Ce constat est d'autant plus marquant lorsqu'il s'agit de projets menés en anthropologie juridique. Sur ce plan, Eberhard (2014) nous rappelle que le premier choc culturel consiste à prendre conscience que notre propre culture n'en est qu'une parmi d'autres, qu'elle n'est pas plus universelle ou valide. Pour arriver à comprendre véritablement une autre culture, il faut s'immerger complètement dans des perceptions du monde et des univers différents, se confronter aux tensions qui en émergent et, ainsi, participer véritablement à la création de connaissances.

Comme bien des Occidentales, je n'ai pris conscience de ma propre culture de manière réflexive que tardivement. En fait, j'ai passé la majeure partie de mon enfance en Afrique subsaharienne, notamment à Goma, au Nord-Kivu, puisque mes parents travaillaient dans le domaine du développement international. Entre cette période (début des années 1990) et mon retour à Goma pour un séjour de recherche dans le cadre de mon doctorat (2011-2012), la région a été le théâtre de nombreux conflits armés violents, dont une guerre internationale majeure qui a impliqué 13 États indépendants. Ces conflits ont eu des conséquences tragiques sur les populations civiles, particulièrement pour les femmes, qui ont subi de manière disproportionnée des violences à caractère sexuel. Le retour en République démocratique du Congo pour mes recherches de doctorat n'a donc pas été tant un choc culturel, plutôt qu'un choc quasi traumatique. Les témoignages d'une violence inouïe que j'ai recueillis m'ont affectée plus que je ne l'avais

anticipé au départ. En fait, je gardais constamment en tête l'idée que j'avais pu côtoyer ces femmes durant mon enfance, jusque-là remplie de souvenirs heureux. Ainsi, à mesure qu'avancait ma recherche, j'ai opéré bien involontairement un important détachement psychologique afin d'être en mesure de compléter ma collecte de données.

Par la suite, dans le cadre de ma recherche postdoctorale, j'ai utilisé beaucoup plus volontairement cette mise en distance objective. Au moment d'entamer cette étude, je n'avais jamais réellement subi de véritable choc culturel. Pourtant, en arrivant dans la communauté autochtone du Québec où je travaillais à l'époque, j'ai été complètement déstabilisée en apprenant l'histoire de ces communautés au Québec et en constatant leur situation actuelle. Je mesurais ainsi toute mon ignorance sur ces questions et, surtout, je commençais à prendre conscience de ma position et de mon rôle au sein de cette société coloniale. Comment faire alors pour m'immerger dans un nouvel univers sans reproduire ce biais colonial qui faisait partie intégrante de mon identité québécoise? Comment arriver à comprendre réellement les expériences de femmes autochtones, moi qui non seulement connaissais très peu leurs réalités, mais qui y contribuais à un certain degré, notamment à travers l'application de ma propre culture épistémologique?

Dans de tels contextes, que ce soit au Nord-Kivu ou encore auprès de communautés autochtones du Québec, une démarche de création de connaissances qui nécessite une immersion totale dans un nouvel univers s'avère extrêmement difficile. Peu importent les méthodes utilisées ou la durée d'un séjour, certaines expériences resteront toujours au-delà de notre portée. Pourtant, une analyse extérieure à notre sujet d'étude ne saurait être valide selon les méthodes propres à l'anthropologie. Pour répondre à ce dilemme, de Sousa Santos (2007) propose une épistémologie du Sud comme mode de pensée postabyssale, qu'il conçoit comme une écologie des savoirs :

« C'est une écologie parce qu'elle repose sur la reconnaissance de la pluralité de savoirs hétérogènes (l'un d'entre eux étant la science moderne) et sur les interconnexions soutenues et dynamiques entre eux, mais sans compromettre leur autonomie². » (p. 66)

2. Traduction libre de : « *It is an ecology, because it is based on the recognition of the plurality of heterogeneous knowledges (one of them being modern science) and on the sustained and dynamic interconnections between them without compromising their autonomy.* »

L'écologie des savoirs se fonde donc sur l'idée que toute connaissance est intrinsèquement incomplète, mais que ces savoirs sont complémentaires puisque chacun pris isolément prend en compte un aspect des phénomènes sociaux. Sur ce plan, la préférence doit être donnée à la forme de connaissance qui garantit le plus haut niveau de participation aux groupes sociaux impliqués dans sa conception, son exécution, son contrôle et les bénéfices de l'intervention (de Sousa Santos, 2007).

L'écologie des savoirs devient donc un plaidoyer puissant pour les approches interdisciplinaire et transdisciplinaire, où chaque type d'épistémologie doit coexister de manière égalitaire. Cependant, malgré la richesse de cette approche, les démarches en matière de coconstruction des connaissances vont généralement au-delà de la coexistence ou de l'interdépendance des savoirs. En effet, la coconstruction implique le croisement et l'imbrication de différentes épistémologies (Courcy, 2024). En résulte alors la création de formes de savoirs, où les connaissances initiales se trouvent modifiées et enrichies par les perspectives scientifiques, pratiques et expérientielles.

Comment mettre en place un tel processus dans le cadre de recherche en droit, compte tenu des contraintes internes et externes propres à cette discipline? Les prochaines sections de ce chapitre répondront à cette question, en relevant au passage les défis et les contraintes auxquelles j'ai personnellement fait face.

Le développement de la recherche

Une fois le choc culturel passé, la première étape pour la mise en place d'un projet de recherche transdisciplinaire est la phase de développement. Selon Hall et ses collègues (2012), cette étape sert à définir les enjeux scientifiques et sociaux qu'on souhaite étudier en identifiant notamment les interrelations entre les différents concepts rattachés. À ce moment, il y a un partage plus important d'informations et une création de connaissances entre les diverses personnes participant au projet à travers différents processus de mise en commun. Par exemple, on peut définir ensemble les buts et les objectifs du projet, partager nos expériences et nos savoirs, puis créer un environnement ou un espace de groupe qui est psychologiquement sécuritaire.

Dans le cadre d'une recherche menée en vue de l'obtention d'un diplôme de doctorat, cette première phase est très normée et encadrée. Elle est réalisée notamment à travers les examens synthèses. La place possible donnée au travail en équipe et à la coconstruction des connaissances s'en trouve donc fortement limitée. Ici, les exigences institutionnelles sont difficilement surmontables. Cependant, la situation peut être différente si le projet de doctorat s'inscrit dans une recherche plus large, menée par exemple par un groupe de recherche. Malgré tout, le fait qu'il soit nécessaire de définir un projet dès la demande d'admission au programme d'études supérieures implique que les objectifs de recherche s'alignent déjà au départ sur l'expertise des directeurs ou directrices de recherche. Dans le domaine du droit, cette expertise est généralement peu développée en matière de recherche partenariale et de coconstruction des connaissances. Cette condition reproduit les biais ontologiques et épistémologiques de ce champ disciplinaire.

Pour ma part, j'avais prévu de réaliser une recherche partenariale sur le terrain dès le début de mon parcours. Après mes examens synthèses, au cours desquels j'ai identifié mon sujet de recherche, j'ai pris contact avec une organisation non gouvernementale canadienne pour déterminer ce qu'il était possible de faire dans un environnement aussi complexe que l'Est de la République démocratique du Congo.

J'ai donc mené quelques entretiens pour réaliser qu'un court séjour exploratoire serait nécessaire afin de développer mon projet de thèse. À ce moment, je me suis rendu compte que j'allais avoir besoin de chercheuses communautaires non seulement pour m'aider à établir le contact avec mes répondantes et à traduire les entretiens, mais aussi à mieux saisir toutes les subtilités des données que j'allais collecter. Cependant, pour m'assurer d'une contribution équitable, il fallait que je trouve un moyen de payer leur implication ou, du moins, de couvrir leurs dépenses.

Ainsi, je faisais un de mes premiers apprentissages en matière de coconstruction des connaissances : il s'agit d'un processus qui nécessite beaucoup plus de ressources, non seulement en temps, mais également sur le plan financier. Par conséquent, le choix de s'engager dans une telle démarche dépend aussi de la capacité à obtenir des bourses de recherche, qui est elle-même conditionnée par l'évaluation par les pairs. Or, cette évaluation a tendance encore une fois à reproduire les biais propres à chaque discipline.

Une contrainte institutionnelle inattendue est également venue du comité d'éthique de mon université d'attache (Gervais et Momméja, 2024). En effet, l'université avait une politique interdisant les séjours sur le terrain pour les personnes étudiantes dans des pays où le niveau de sécurité n'est pas suffisant. Cette politique se base en fait sur les directives du ministère des Affaires étrangères, qui détermine une cote de sécurité selon les régions du monde. Cependant, plus de la moitié des pays africains ne répondent pas à ce critère, ce qui vient limiter considérablement la liberté de recherche académique et la création de connaissances.

Comme solution, les membres du comité m'ont proposé de procéder aux entrevues par le biais de la plateforme Skype – c'était il y a plus d'une dizaine d'années, alors que ce moyen de communication était plus ou moins connu – dans une région où il n'y a même pas d'électricité. D'ailleurs, lors d'une rencontre, la présidente de ce comité m'a demandé très sérieusement : « Mais pourquoi veux-tu aller là ? Qu'est-ce que ta maman va dire ? »

Dans un tel contexte, où le simple fait d'aller sur le terrain s'avère particulièrement complexe, le processus de coconstruction des connaissances est aussi très difficile. Finalement, la situation s'est réglée par la présentation d'un plan de contingence détaillé et par la signature d'une entente qui exonérait l'université de toute responsabilité en cas de dommage.

Le postdoctorat offre généralement beaucoup plus de marge de manœuvre pour la conduite de processus de coconstruction des connaissances. Le principal défi est encore une fois d'ordre financier puisqu'il faut garantir un financement, soit par l'obtention de bourses de recherche d'organismes subventionnaires externes, soit par un stage rémunéré au sein d'un centre de recherche. Dans ce dernier cas, le processus de recherche est souvent prédéfini, ce qui laisse encore une fois peu de place à l'autonomie et à la flexibilité.

Pour ma part, j'avais décidé de consulter un organisme autochtone avant de choisir mon objet de recherche. Je voulais ainsi m'assurer que mon projet réponde d'abord à un besoin identifié par le milieu communautaire, au lieu de définir seule mes propres objectifs de recherche. Malgré tout, puisque le postdoctorat est généralement un processus très autonome et solitaire, j'avais peu d'expérience en la matière, seulement

quelques intuitions. Ainsi, même si l'organisme autochtone et moi avons fait plusieurs rencontres de travail pour développer et organiser le projet, nous ne nous sommes pas vraiment entendus au départ sur le degré d'implication concrète de chaque membre de l'équipe. Aussi, je manquais cruellement d'accompagnement dans toute cette démarche. Cette lacune a eu des répercussions plus tard lors de la mise en œuvre du projet, comme je l'expliquerai plus loin.

La conceptualisation et la mise en œuvre

Ce qui distingue un processus de coconstruction des connaissances d'une autre recherche partenariale est probablement le fait que les phases de conceptualisation et de mise en œuvre ne sont pas linéaires. Elles interviennent dans le cadre d'un projet de façon itérative, chaque phase s'adaptant aux réalités et aux apprentissages réalisés. Pour cette raison, je vais les traiter ici conjointement.

D'abord, la phase de conceptualisation permet de développer de nouvelles questions de recherche, des hypothèses, un cadre conceptuel et un plan de recherche qui intègrent les perspectives disciplinaires et les domaines de connaissances de l'ensemble des personnes impliquées dans le projet (Hall *et al.*, 2012). C'est donc dans cette phase que le véritable processus de coconstruction des connaissances débute.

Dans la phase de mise en œuvre, les principaux objectifs sont de lancer, de mener et d'affiner la recherche prévue. Au cours de cette phase, les principaux processus sont liés au travail d'équipe, c'est-à-dire à la gestion des conflits et des tensions qui pourraient survenir, à l'apprentissage conjoint et au développement d'une compréhension commune de « qui sait quoi » (Hall *et al.*, 2012).

Sur le plan de la conceptualisation, en droit, l'anthropologie juridique nous pousse à aller au-delà du simple constat de l'existence de cultures juridiques différentes et variées. Comme le suggère Étienne Le Roy (1999) dans son ouvrage *Le jeu des lois*, la culture n'est qu'un élément parmi d'autres qui entrent en interaction avec divers aspects de la vie sociojuridique. Il faut donc tenir compte des perspectives sociologiques, historiques, géographiques, économiques et politiques. Cette posture théorique cadre également avec l'anthropologie féministe, où la culture est définie comme un ensemble de valeurs et de pratiques fluides et

changeantes. La culture est contestée et liée aux relations de pouvoir. Elle est le produit d'influences historiques et doit être comprise dans son contexte, sous l'influence de forces locales, nationales et mondiales (Engle Merry, 2006).

J'ai fait face à ces dynamiques de manière différente pour mes deux projets de recherche, malgré le fait que tous les deux soient liés à mon statut de chercheuse occidentale blanche. Au Nord-Kivu, ce statut faisait en sorte que les participantes abordaient d'emblée des épisodes et des cas de violences sexuelles, bien que ma thèse et mes questions d'entrevue ne portent pas spécifiquement sur cette question. En effet, j'ai noté ailleurs une certaine « marchandisation » de la problématique des violences sexuelles sur le plan juridique (Jean-Bouchard, 2022), alimentée notamment par l'arrivée massive de financement international pour cet enjeu. Ainsi, j'incarnais dans ma posture culturelle cette communauté internationale intéressée seulement par la question des violences sexuelles.

Afin de pallier ce biais dans ma collecte de données, j'ai décidé de varier mes méthodes de recherche en les combinant à une analyse quantitative et qualitative des cas impliquant les femmes au Tribunal de grande instance de Goma, puis à des séances d'observation participante au sein d'une association féminine locale.

L'observation participante consiste, pour une chercheuse, à faire partie du contexte dans lequel le comportement d'un individu est étudié. Il est aussi possible d'interagir avec la ou les personnes observées pour poser des questions. Dans ce dernier cadre, j'ai été en mesure de travailler beaucoup plus étroitement avec les femmes, selon leurs besoins, qu'elles avaient elles-mêmes identifiés. Elles pouvaient également commenter plus librement mon travail, car nos interactions étaient plus égalitaires : je faisais partie de l'équipe, au lieu d'adopter une position externe de chercheuse universitaire.

Finalement, c'est à travers cette implication que j'ai pu entamer un processus de coconstruction des connaissances beaucoup plus approfondi que lors de mes entretiens semi-directifs ou de l'analyse de la jurisprudence.

Ainsi, dans le cadre de ma thèse, ce sont surtout les aspects économiques et politiques de mon processus de recherche qui ont conditionné ma démarche de coconstruction des connaissances, plutôt que l'aspect colonial de ma position, même si ce dernier élément était aussi important que les autres. Cet aveuglement de ma part était peut-être dû au fait que j'avais déjà vécu dans la région lorsque j'étais enfant ou encore en raison de mon identité canadienne, c'est-à-dire non européenne. Ce n'est que dans le cadre de ma recherche postdoctorale que j'ai saisi toute l'ampleur de cette posture coloniale. Je me suis alors rendu compte que non seulement je l'incarnais sur les plans politique, culturel et social, mais aussi épistémologique (St-Georges et Étienne, 2024).

Pour cette raison, en discutant avec mon partenaire de recherche, soit l'organisme autochtone, nous avons décidé de mettre en place une équipe à trois têtes : une experte de la méthodologie et de la théorie (moi-même), une experte de la pratique (une intervenante de l'organisme partenaire) et deux expertes du vécu. Au départ, ces expertes devaient faire partie d'un réseau de chercheuses communautaires qui avaient été formées en recherche qualitative et quantitative. Cependant, lors de la mise en œuvre du projet, seulement une chercheuse de ce réseau était disponible pour nous appuyer dans cette étude. L'organisme partenaire m'a alors proposé une seconde candidate, qui n'avait pas eu la chance de participer à la première formation. J'ai donc réalisé avec elle quelques rencontres d'encadrement, puis je lui ai proposé de mener conjointement un entretien. Nous nous sommes accordées pour faire du suivi après quelques semaines. Cependant, malgré toutes les bonnes intentions du départ, je n'ai plus entendu parler d'elle.

Cette situation soulève la question de la complexité des relations hiérarchiques entre les statuts et les savoirs dans le cadre de recherche participative et de coconstruction des connaissances. Ici, la simple mise en présence de personnes avec un savoir expérientiel n'est généralement pas suffisante pour garantir une participation égalitaire (Mason et Boutilier, 1996). En effet, la participation à un projet de recherche peut générer beaucoup d'anxiété chez les personnes qui ne proviennent pas du milieu universitaire (Godrie, 2015). La capacité d'intégrer adéquatement ces actrices du savoir expérientiel en leur offrant l'encadrement et le soutien nécessaires s'avère un enjeu de taille dans le processus de coconstruction des connaissances.

Aussi, les chercheuses universitaires sont très peu outillées pour faire face à ce genre de situation. Sur ce plan, les personnes qui jouent un rôle d'intermédiaire entre les différentes actrices de la recherche et membres d'une équipe transdisciplinaire s'avèrent essentielles (Lampron et collaboratrices, 2024).

La traduction des connaissances dans le monde réel

L'objectif principal de la phase de traduction est d'appliquer les résultats de la recherche pour faire avancer les connaissances et pour fournir des solutions innovantes aux problèmes du monde réel (Hall *et al.*, 2012). La traduction est également une phase incontournable de l'écologie des savoirs, comme le propose de Sousa Santos (2007). Pour lui, l'écologie des savoirs est d'abord pragmatique, c'est-à-dire qu'il faut évaluer les interventions concrètes des différents savoirs dans la société et dans la nature. Il s'agit donc ici de favoriser les processus de recherche-action qui ont été menés à partir d'une démarche de coconstruction des connaissances.

Les livrables concrets d'un projet de recherche varient énormément selon le type de projet, mais aussi selon le cadre institutionnel au sein duquel il est mené. Selon mes expériences, un des facteurs de succès pour une mobilisation des connaissances issues de la recherche consiste à prévoir cette étape dès le développement et la conceptualisation du projet. Cependant, ce n'est pas toujours possible, particulièrement lorsqu'il s'agit de recherche menée pour l'obtention d'un diplôme, comme une thèse de doctorat, où l'enjeu de la temporalité est déterminant.

Dans mon cas, il s'était écoulé un laps de temps considérable entre le développement de mon projet (2009), ma collecte de données (2011-2012) et le dépôt final de ma thèse (2017). À ce moment, les personnes-ressources avec lesquelles j'avais mené mon projet étaient presque toutes parties de la région ou encore elles avaient quitté l'organisation non gouvernementale avec laquelle je travaillais. Un véritable processus de mobilisation des connaissances aurait également nécessité un autre séjour au Nord-Kivu. Étant nouvellement maman à cette époque, je n'avais tout simplement plus les ressources en temps et en financement pour une telle démarche.

L'expérience a été beaucoup plus réussie dans le cadre de mon postdoctorat. Malgré tout, l'enjeu de la temporalité a aussi été un facteur de difficulté considérable. En effet, la pandémie de COVID-19 a frappé tout juste au moment où l'équipe terminait l'analyse des données. À ce moment, les organismes autochtones ont été extrêmement sollicités, tout particulièrement les femmes autochtones, qui assumaient déjà de manière disproportionnée le travail du *care* au sein de leur famille et de leur communauté. Cette sursollicitation s'est traduite chez l'organisme partenaire par un mouvement important de personnel, ce qui a eu des conséquences importantes sur le suivi et la gestion des connaissances de l'équipe de recherche. Ainsi, presque deux ans se sont écoulés entre la phase de l'analyse des données et le développement des outils de mobilisation des connaissances.

Dans le cadre de recherche interculturelle, les outils de mobilisation des connaissances doivent également être culturellement cohérents et respecter les visions du monde spécifiques aux personnes participantes. Ils viennent ainsi boucler la boucle du processus de coconstruction des connaissances.

Par exemple, le projet sur lequel j'ai travaillé portait sur le rôle et la place des femmes dans les instances de gouvernance autochtone. L'objectif était de développer un outil de plaidoyer et une plateforme web d'autoformation pour faciliter la participation des femmes autochtones à la gouvernance de leur communauté. Dans ce cadre, l'équipe de recherche a décidé d'aborder le thème de la gouvernance à travers un mythe Wendat de la Création intitulé *La femme venue du Ciel*. Ce mythe raconte l'histoire d'une femme du peuple du ciel qui est tombée dans un trou laissé par un arbre déraciné, jusqu'à ce qu'elle atterrisse dans le Monde-Mer, notre monde. Dans sa chute, plusieurs animaux lui sont venus en aide, pour la déposer sur le dos de la Grande Tortue. C'est ainsi que la Femme venue du Ciel a fait sa vie sur l'île de la Grande Tortue. Elle a donné naissance à une fille qui donna elle-même naissance à des fils jumeaux. Ceux-ci devinrent rivaux et cette dualité a défini les lois de la Création.

Il faut savoir que l'utilisation de légendes et de mythes a un rôle particulier dans les cultures autochtones, surtout en matière de droit et de justice, comme l'ont d'ailleurs démontré les travaux de Hadley Friedland et Val Napoleon (2016). Dans les nombreuses mythologies

autochtones de la Création, les humains sont généralement la dernière espèce à arriver sur la Terre. Cela signifie que les humains sont arrivés dans une société qui fonctionnait déjà avec des valeurs, une éthique et des normes. L'inclusion des humains dans cette société implique donc que certains accords, arrangements et règles doivent être créés avec les autres espèces vivantes. Ces arrangements représentent des ensembles de droits et de responsabilités pour chacun. Par conséquent, on retrouve plusieurs éléments liés au droit et à la régulation sociale à l'intérieur des mythes et des histoires autochtones, par exemple diverses formes de jurisprudence et d'autorité, mais aussi des critères, des lignes directrices et des mesures pour la réglementation et la prise de décisions.

C'est dans cette perspective que nous avons décidé d'utiliser un mythe Wendat de la Création, tout particulièrement celui de la femme venue du Ciel, puisqu'il met en lumière le rôle prédominant des femmes qui sont à l'origine de la vie, des sociétés et des cultures autochtones.

Conclusion

La coconstruction des connaissances dans la recherche en droit n'a pas encore fait l'objet d'une analyse approfondie et systématique. Ce n'était pas non plus l'objectif de ma contribution. Ce chapitre a plutôt été une occasion pour moi de faire le bilan de ma courte expérience dans ce domaine.

Finalement, je me suis surtout attardée aux contraintes et aux défis que représente ce type de démarche. Sur ce plan, il est important de considérer plusieurs éléments :

- ▶ les positions des membres de l'équipe de recherche et les relations hiérarchiques entre leurs différents types de savoirs ;
- ▶ les attentes des institutions d'enseignement (obtention de diplôme, approbation éthique, etc.) ;
- ▶ les attentes des partenaires de recherche (degré d'implication, types de livrables, etc.) ;
- ▶ les enjeux liés à la temporalité et aux ressources financières.

Certaines interrogations demeurent donc entières : Comment arriver à assurer une participation véritablement équitable de toutes les personnes partenaires à un projet de recherche? Est-ce que tous les types de savoirs doivent systématiquement être pris en compte? Comment faciliter, sur le plan institutionnel, les démarches de coconstruction des connaissances?

Cependant, ce qui est certain, c'est que les processus de coconstruction des connaissances présentent une méthode de recherche postabysale (de Sousa Santos, 2007) avec un réel potentiel vers une écologie des savoirs.

Références

- Courcy, Isabelle. (2024). Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas! : la coconstruction de passerelles intersubjectives. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 35-52), Éditions JFD.
- Dagenais, Huguette. (1987). Méthodologie féministe et anthropologie : une alliance possible. *Anthropologie et Sociétés*, 11(1), 19-44. <https://doi.org/10.7202/1006385ar>
- de Sousa Santos, Boaventura. (2007). Beyond Abyssal Thinking : From Global Lines to Ecologies of Knowledges, *Review*, XXX (1), 45-89.
- Eberhard, Christoph. (2014). Le dao du dialogue : cheminements d'un anthropologue du droit. Dans Violaine Lemay et Frédéric Darbellay (dir.), *L'interdisciplinarité racontée : chercher hors frontières, vivre l'interculturalité* (p. 141-166). Peter Lang.
- Engle Merry, Sally. (2006). *Human rights and gender violence : Translating international law into local justice*. Chicago University Press.
- Fletcher, Ruth. (2002). Feminist legal theory. Dans Reza Banakar et Max Travers (dir.), *Introduction to law and social theory* (p. 135-154). Hart.
- Friedland, Hadley et Napoleon, Val. (2016). An inside job : Engaging with Indigenous legal traditions through stories. *McGill Law Journal*, 61(4), 725-754. <https://doi.org/10.7202/1038487ar>
- Gervais, Myriam et Momméja, Léa. (2024). L'éthique dans les expériences de coconstruction des connaissances : contribution de la pratique féministe. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 71-88). Éditions JFD.
- Godrie, Baptiste. (2015). L'autre côté de la clôture : quand le monde de la santé mentale et de la rue rencontre celui de la recherche. *Santé mentale au Québec*, 40(1) 67-80. <https://doi.org/10.7202/1032383ar>

- Hall, Kara L., Vogel, Amanda L., Stipelman, Brooke, Stokols, Daniel, Morgan, Glen et Gehlert, Sarah. (2012). A four-phase model of transdisciplinary team-based research : Goals, team processes, and strategies. *Translational Behavioral Medicine*, 2(4), 415-430. <https://doi.org/10.1007/s13142-012-0167-y>
- Jean-Bouchard, Évelyne. (2022). Vers un institutionnalisme féministe et anthropologique : expériences congolaises multi-scalaires des femmes, du développement et du droit. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 43(1), 97-115.
- Lampron, Eve-Marie. (2024). La coconstruction en contexte d'intermédiation : modus operandi et conditions. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 53-70). Éditions JFD.
- Leavy, Patricia. (2011). *Essentials of transdisciplinary research*. Left Coast Press.
- Lemay, Violaine et Darbellay, Frédéric (dir.). (2014). *L'interdisciplinarité racontée : chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*. Peter Lang.
- Le Roy, Étienne. (1999). *Le jeu des lois : une anthropologie « dynamique » du droit*. Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Mason, R. et Boutillier, M. (1996). The challenge of genuine power sharing in participatory research : the gap between theory and practice. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 15(2), 145-52. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1996-0015>
- St-Georges, Jade et Marjolaine, Étienne. (2024). Coconstruction des connaissances et positionnalité : analyse à partir d'une expérience de collaboration. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 89-104). Éditions JFD.
- Vaillancourt, Yves. (2019). De la co-construction des connaissances et des politiques publiques. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.11589>

Chapitre 7

Le rôle des étudiantes chercheuses dans les recherches partenariales

Nerea Aizpuru

Université du Québec à Montréal

Claire Alvarez

Université du Québec à Montréal

La participation des étudiantes universitaires à des recherches sous forme de contrats fractionnés et à un nombre d'heures prédéterminé fait partie du parcours des étudiantes inscrites à des études supérieures en leur procurant un appui financier. En même temps, les chercheuses ont besoin de ce travail réalisé par les étudiantes pour avancer dans leurs recherches. Pourtant, le rôle des étudiantes dans la recherche-action est une question peu explorée dans le monde de la recherche, y compris en recherche féministe.

Dans ce chapitre, nous proposons une réflexion sur le rôle des étudiantes à partir de nos expériences respectives, soit celles de candidates au doctorat en sociologie qui ont effectué de nombreux contrats dans le cadre de recherches partenariales féministes.

En tant qu'étudiantes internationales, nous avons dû nous adapter à plusieurs réalités, par exemple nous insérer dans des processus de production variés utilisant une nouvelle et autre façon d'écrire et de problématiser les questions de recherche. Cependant, nous avons pu faire face à ces défis, lesquels nous ont assurément aidées à maîtriser les tâches confiées et se sont avérés des atouts dans les divers travaux que nous avons été appelées à effectuer.

Nous avons transporté nos bagages personnels (basques d'origine multiple, langues diverses et structure circulaire qui nous traverse à chaque production linguistique) pour réussir dans une adaptation complexe, mais en même temps originale dans nos démarches personnelles comme professionnelles. C'est de cette façon que nous avons pu mieux intégrer la démarche en coconstruction dans notre parcours universitaire, en sachant que parfois la façon traditionnelle n'est pas la seule à fonctionner ni la meilleure dans tous les cas. Ces expériences de recherche nous ont permis de connaître d'autres manières de faire de la recherche, mais aussi de nous positionner différemment en tant que collaboratrices.

Dans ce chapitre, vous prendrez connaissance des résultats de nos propres expériences et des conclusions de plusieurs discussions avec d'autres collègues du corps étudiant. Dans un premier temps, nous abordons les recherches participatives en coconstruction féministe. Puis, nous présentons les différentes tâches et positions des étudiantes dans les recherches à travers la définition des rôles attribués au sein des équipes. Finalement, nous terminons sur une réflexion à propos des enjeux structureaux qui invisibilisent le travail des étudiantes dans les recherches partenariales.

La coconstruction féministe : vers une révision des hiérarchies ?

Depuis quelques années, il y a une grande diversité de types de recherches. En effet, la recherche traditionnelle partage l'espace avec différentes autres formes de recherches. C'est certainement une réponse à un besoin scientifique et social qui a encouragé cette démarche dans les sciences humaines (Courcy, Kurtzman, Lacharité, Pelletier-Landry, Côté et Lafranchise, 2019). La recherche traditionnelle, utile pour certains besoins, n'a pas pu répondre à une idéologie féministe, qui vise plutôt à créer dans un esprit de collaboration et de coconstruction. L'interaction entre les participantes est au cœur de ce type de recherche, tout comme la reconnaissance de savoirs multiples.

L'idée sur laquelle s'appuie notre texte est que la recherche féministe, plus qu'une démarche ou une approche, est une nouvelle compréhension du monde social et scientifique. Quand nous évoquons la recherche féministe, nous parlons du besoin de le faire et de construire la connaissance autrement, de créer des changements sociaux et politiques au-delà de la recherche scientifique (Courcy et collaboratrices, 2019).

Nous proposons ainsi de passer en revue les différentes catégories de participantes/actrices ainsi que leurs rôles et leurs tâches en lien avec une hiérarchie des savoirs, enjeu qui est au cœur de la recherche traditionnelle et que nous visons à défaire et à recomposer autrement :

« Au service de ces intentions émancipatrices, l'intervention féministe se présente comme un travail de lutte contre les hiérarchisations et les oppressions qui se déploient au quotidien dans les pratiques ordinaires. »

Bayer, Rollin, Martin et Modak, 2018, p. 6

Ainsi, réaliser une recherche féministe implique de la part des personnes qui y participent une analyse réflexive et un engagement politique constant tout au cours du processus (Bayer et collaboratrices, 2018).

Dans ce texte, nous visons à comprendre, à partir de la place des étudiantes comme chercheuses, comment se vit la recherche féministe lorsqu'il y a volonté de coconstruction des savoirs. Les recherches en collaboration entre individus ou groupes reposent sur une autre façon de mener la recherche.

C'est à travers différents types de recherches partenariales (p. ex., la recherche-action ou la recherche collaborative) que la coconstruction des savoirs peut exister (Courcy, 2024) et que les personnes participantes peuvent aller au-delà des tâches et participer à la recherche. Comme le sociologue français Alain Touraine l'explique, le sujet, en devenant acteur, passe par un processus de révolution et d'autonomie (Levasseur, 1985), et ces deux concepts vont s'avérer essentiels dans ce type de démarche et se singulariser face aux recherches plutôt de type traditionnel.

De plus en plus, les recherches partenariales font ressortir d'autres personnes collaboratrices aussi importantes que la chercheuse : par exemple, les participantes, les partenaires et l'agente de liaison (Kurtzman et Lampron, 2018). C'est grâce à ce partage de connaissances et à ce croisement des savoirs qu'elles deviennent de plus en plus populaires dans le milieu universitaire.

Cette horizontalité des savoirs et de coconstruction nous convie à vouloir nous pencher sur les rôles assumés par les individus et par les groupes impliqués, mais offre aussi l'occasion d'analyser le rôle que les étudiantes ont comme membres actives de la recherche. Sur cette base, nous estimons que l'ensemble des participantes, y compris les chercheuses, a à s'adapter et à calibrer l'interaction avec les autres membres de l'équipe, et à penser à l'élaboration d'une démarche spécifique de chaque projet qui reflète l'ensemble des actrices.

L'apport des étudiantes dans les recherches partenariales

L'apport des étudiantes dans les recherches partenariales est associé à un travail de conception et à une participation importante à la collecte des données.

Un travail de conception

Les contrats d'assistance de recherche permettent aux étudiantes d'acquérir des expériences professionnelles. Ils enrichissent leur curriculum vitae et aident dans les demandes de bourse. En revanche, ce ne sont pas seulement les besoins économiques ou professionnels qui poussent à cette nécessité : il y a aussi le besoin d'apprendre. Toutes les expériences,

les connaissances des nouvelles procédures, les personnes que nous rencontrons – professeurs et professeures ou autres acteurs – sont extrêmement utiles dans notre évolution et notre apprentissage.

L'engagement dans la recherche nous amène à pouvoir comprendre les enjeux d'une façon directe. Côté directement les acteurs et actrices sur le terrain peut engendrer d'autres occasions professionnelles ou donner accès à diverses recherches.

C'est le besoin de contrats qui nous pousse entre autres à intégrer des recherches. Peut-être est-ce une conséquence d'un sous-financement en recherche au 3^e cycle au Québec en études sociales, mais la plupart des contrats ne sont pas d'envergure, les heures sont assez élevées et le soutien financier n'est presque jamais suffisant pour en vivre. Le fonctionnement des petites tâches et demandes exige de devoir chercher plus d'offres ailleurs afin de pouvoir survivre économiquement. Comme conséquence, la plupart des étudiantes sont obligées de travailler sur plusieurs recherches en même temps, avec différentes fonctions et tâches.

Dans cette fonction d'assistante de recherche, il y a un élément important : s'améliorer et apprendre. Chaque recherche fait acquérir des compétences, mais les exigences en matière d'organisation et de maintien d'équilibre entre les études et le rôle d'assistante de recherche sont extrêmement épuisantes. La participation aux recherches peut être chronophage, ce qui oblige plusieurs d'entre nous à reporter le temps consacré à notre propre recherche afin de pouvoir accomplir nos mandats.

Or, quel est exactement notre rôle ?

Parfois, nos contrats ne commencent pas en même temps que le début de la recherche ; nous sommes alors appelées plus tard, quand le projet est déjà lancé. Alors, selon la situation et l'état d'avancement, les tâches seront différentes.

Les étudiantes font souvent la revue de la littérature, regroupent les écrits ou ajoutent des informations sur des textes déjà rédigés. C'est une tâche qui demande beaucoup de temps. Cependant, si cette tâche se réalise au début de la recherche, cela permet de saisir assez bien la problématique et d'en comprendre l'enjeu.

Quand nous faisons nous-mêmes cette revue de la littérature, c'est plus facile de poser des questions en nous en inspirant. Au contraire, si nous arrivons dans un projet en cours ou avancé, cela demande plus de temps et d'efforts pour comprendre la nature de la demande et pour nous acquitter des tâches, qui incluent la formulation des questions de recherche. La demande du certificat éthique et l'élaboration de la grille d'entretien avec la revue documentaire font partie des tâches d'assistantes de recherche. Lorsque les contrats sont plus substantiels en matière d'heures, nous avons l'occasion de mener les entrevues et ainsi de travailler directement avec des personnes externes à l'université, situation qui offre la chance de comprendre et de vivre le terrain.

Comme la plupart des recherches ont des exigences de diffusion, une partie plus technique et de production technique est aussi requise. La préparation et la programmation des symposiums/forums sont assez typiques de nos tâches, travail qui nous demande des capacités d'organisation, de production, d'animation, d'enregistrement audiovidéo et de communication. Ces tâches seront valorisées dans notre parcours personnel en tant que professionnelles, notamment en matière de compétences, de coordination et d'organisation, ce qui offre un regard plus ouvert des recherches et ouvre à un réseau professionnel. Ainsi, participer dès le début du processus est assurément une occasion de formation extraordinaire.

Les collectes de données

Les étudiantes engagées dans une recherche-action participent généralement aux phases d'accès au terrain et de terrain.

D'abord, la phase d'accès au terrain renvoie à la rédaction et à la constitution du dossier de certification éthique. Durant cette période, les chercheuses et les étudiantes discutent des procédures de recrutement, de l'obtention du consentement des personnes participantes à la recherche, des différents canevas de collecte de données (gabarits d'entrevue, de questionnaires, etc.) et du calendrier des activités, que les étudiantes auront souvent la charge de suivre et de respecter, dans la mesure du possible.

L'implication des étudiantes dans cette phase assure que les objectifs du terrain sont compris. Les étudiantes responsables du recrutement et des entrevues deviennent des références pour les personnes du terrain et développent des relations privilégiées avec celles-ci. Ces relations sont essentielles tout au long de la recherche pour au moins deux raisons.

Premièrement, grâce à ces contacts, les étudiantes peuvent avoir accès à d'autres personnes qui n'étaient pas dans les listes de recrutement, mais aussi avoir une meilleure compréhension des différentes dynamiques sur le terrain. Ces informations sont précieuses, car elles permettent d'ajuster certains objectifs de recherche par rapport à ces dynamiques jusqu'alors méconnues par l'équipe. Deuxièmement, pour mener à bien des activités prévues plus tard dans le calendrier, les liens noués permettent de mobiliser plus facilement les personnes.

Dans ces conditions, lors de la phase de terrain, le travail relationnel, c'est-à-dire les liens noués entre les personnes issues du milieu et l'équipe de recherche par l'entremise des étudiantes, est primordial, dans le sens où il consolide les liens avec le milieu du terrain. En plus de ce travail relationnel, les étudiantes développent de nombreuses connaissances sur le terrain quant aux dynamiques entre les différentes personnes participantes et les divers points de vue, car un terrain est rarement homogène. Lorsque les étudiantes prennent une part active dans la collecte de données, l'ensemble des connaissances acquises est une plus-value pour l'analyse des données.

En effet, leurs connaissances fines du terrain permettent de faciliter le travail d'analyse en faisant valoir ce qui ressort du terrain. Ces connaissances permettent parfois d'ajuster les questions de recherche en fonction des données ressorties du terrain. Dans le cadre d'une participation à une recherche sur un programme communautaire, la connaissance du terrain contribue à ajuster certaines analyses sur le fonctionnement de la ressource en apportant des éléments de contexte. Ces derniers aident à ouvrir certaines analyses sur les données recueillies en entrevues.

Les étudiantes réalisent aussi tout un travail de coordination et de gestion du calendrier. La responsabilité du terrain s'accompagne généralement de la planification de celui-ci. Effectivement, les étudiantes

bénéficient souvent d'une certaine autonomie dans la réalisation de leurs tâches : journées et horaires de travail, réalisation des entrevues, etc. Cette autonomie permet aux chercheuses de déléguer certaines tâches, tout en s'assurant que le travail demandé est réalisé. Pour les étudiantes, la gestion du calendrier renforce leur place dans le projet puisqu'elles ont une vision à moyen et long terme des activités de recherche. Grâce à cette connaissance, elles sont à même d'informer la chercheuse principale s'il est nécessaire de décaler certaines activités ou de rencontrer les partenaires pour une mise à jour.

Évidemment, toutes les étudiantes ne disposent pas d'un même degré d'autonomie dans la participation aux recherches partenariales. Or, leur implication apporte souvent une nouvelle perspective sur le projet. Grâce à leur engagement sur le terrain ainsi qu'à leurs précédentes expériences, les étudiantes arrivent avec un bagage qui contribue à bonifier les questions de recherche.

Par exemple, dans le cadre d'une recherche-action portant sur l'accessibilité des ressources pour les femmes vivant une situation de violence conjugale, l'étudiante a pu apporter des pistes d'analyse identifiées lors d'un précédent projet et qui nécessitaient d'être approfondies.

Ainsi, l'apport des étudiantes est une plus-value pour les recherches partenariales, tout comme leur participation s'avère une expérience enrichissante. Tout d'abord, les étudiantes développent des compétences professionnelles qui leur seront utiles à la fois pour de futurs contrats, mais aussi pour mener à bien leur propre recherche. Par exemple, les compétences de gestion et de planification du calendrier permettent d'acquérir un meilleur sens de l'organisation.

S'ajoutent les compétences de communication et autres compétences plus techniques (p. ex., la gestion des inscriptions à un événement ou la rédaction de communiqués), qui sont autant de compétences transférables dans d'autres milieux professionnels.

Dans le même ordre d'idées, lorsque les étudiantes ont la charge du terrain de recherche, elles sont amenées à gérer certains aléas du terrain. Cette gestion leur permet d'apprendre à gérer ces aléas pour leur propre recherches. Enfin, par leur implication, les étudiantes apprennent un ensemble de savoir-être et de savoir-faire utiles pour la recherche.

Par exemple, durant la phase de terrain, les étudiantes peuvent expérimenter de nouvelles techniques de recrutement qu'elles pourront réutiliser ou adapter à leur propre recherche. Des activités comme les groupes de discussion, les ateliers, etc., enrichissent la méthodologie de certaines doctorantes. Même si ce n'est pas toujours d'une façon directe, les idées de différents outils peuvent effectivement activer l'imagination de l'étudiante et l'aider dans sa propre recherche. C'est le cas d'un de nos projets¹, où il y a une discussion en groupe qui se filme comme partie de la méthodologie.

Aussi, le travail de revue de littérature peut être utile aux étudiantes en ce qu'il peut nourrir leurs réflexions et leurs questionnements théoriques pour leur propre recherche.

En d'autres termes, bien que chronophages, la participation et l'engagement des étudiantes dans différents types de recherches bénéficient aux étudiantes.

Les enjeux de reconnaissance

Les enjeux de reconnaissance portent sur les produits de la recherche et sur les parties prenantes, tout en sachant que cette reconnaissance n'est pas toujours facile au sein de la structure universitaire.

Les produits de la recherche et les parties prenantes

La reconnaissance du travail des étudiantes dans une recherche peut s'avérer complexe. Effectivement, les produits de la recherche (p. ex., les rapports, les articles ou encore les outils produits) sont le résultat d'un travail à long terme et collaboratif et, dépendamment du type de contrat, les étudiantes ne sont pas incluses dans l'ensemble du processus.

Ici, nous entendons la reconnaissance comme une dimension de l'organisation du travail permettant la motivation, la satisfaction et donnant un sens au travail (Beaufour, 2022). Comme il a été mentionné plus haut, les étudiantes participent généralement au travail de conception

1. *Femmes en performance : analyse sociologique et féministe des crossfitters amateurs à Bilbao et à Montréal*, thèse en cours de Amaia Nerea Aizpuru Arrillaga.

ainsi qu'à la collecte et à l'analyse des données, mais cette implication est parfois séquencée, ce qui fait que ces dernières ne participent pas au travail de présentation des résultats.

Certes, l'ensemble de ces tâches est essentiel pour parvenir aux résultats finaux. Cependant, l'apport du travail accompli par les étudiantes est invisibilisé dans les produits finaux de la recherche. Effectivement, les résultats sont le fruit de travail de plusieurs mois et la présentation de ces résultats est le fruit d'un travail de synthèse pour présenter des données intelligibles et utilisables, d'une part, pour les partenaires de recherche et, d'autre part, pour les milieux universitaires. Ce travail de composition, de reformulation et d'allers-retours entre le terrain et la littérature n'est pas observable en tant que tel dans les produits finaux de la recherche, ce qui en fait un travail invisible.

Ainsi, la reconnaissance de ce travail devient un enjeu. Bien que les chercheuses principales reconnaissent le travail accompli par les assistantes dans ces produits, la reconnaissance institutionnelle est défailante. La hiérarchie interne en milieu de recherche entre la première coauteure et la seconde coauteure, entre chercheuse et collaboratrice ou auxiliaire de recherche renforce l'invisibilisation du travail réalisé par les étudiantes.

La structure universitaire

Le sous-financement demeure un enjeu majeur exacerbé par le temps dévolu au mandat de recherche et à la maîtrise des particularités de chaque processus de recherche, qui joue un rôle important dans le temps comme dans le processus. Il peut être accentué par la structure universitaire et par le fonctionnement des demandes de bourses.

La hiérarchie des rôles et de l'importance des personnes engagées dans un projet sur papier se met en place dès que ces structures ne comprennent pas la démarche d'un autre type de recherche. Nous avons remarqué que le fait de vouloir créer un autre type de savoir peut se faire seulement avec un changement structurel, y compris la structure des demandes de subventions et de l'université. Le fait de devoir donner le nom de la chercheuse principale pour les demandes établit inconsciemment une relation hiérarchique entre les coauteurs. Sans vouloir le faire volontairement, le type de formulaire et la façon dont nous devons remplir les requis des universités recréent cette hiérarchie de pouvoir, de laquelle nous voulons nous détacher.

Ainsi, dès le début du projet de recherche, en raison de la structure, le fonctionnement est compliqué et le rôle des étudiantes est déjà perçu comme celui d'une auxiliaire. Assez souvent, c'est la chercheuse principale qui nous embauche. Par conséquent, nous, les étudiantes, nous positionnons d'une façon hiérarchique en nous percevant comme des employées pour la chercheuse, plutôt qu'au service de la recherche. Cette perspective limite notre liberté de fonctionner et d'obtenir la reconnaissance de notre travail.

La complexité de défaire cette hiérarchie est assez grande, car, comme nous pouvons le voir, elle est enracinée depuis les bases structurelles, les mêmes auxquelles nous sommes attachées comme étudiantes. Vouloir abolir cette hiérarchie constitue donc un travail ardu pour tous les membres des projets, tout au long du processus.

Conclusion

Pour conclure, les étudiantes occupent une place primordiale dans la recherche partenariale féministe. Le fait de participer à la conception d'un projet amène de nouvelles pistes d'analyse. Le travail de collecte des données permet de nouer des liens sur le terrain entre le milieu de la recherche et les étudiantes, qui se retrouvent parfois à l'interface entre le milieu de pratique et le milieu de recherche. Autrement dit, les étudiantes occupent une place essentielle dans les projets ayant une démarche de coconstruction.

Cependant, la reconnaissance de ce rôle s'avère parfois difficile du fait du fonctionnement des recherches. En effet, ces dernières reposent sur une hiérarchie pyramidale, avec les chercheuses responsables des projets, les partenaires, les auxiliaires et les participantes. Or, les recherches partenariales avec une perspective féministe tendent à renverser cette hiérarchie dans les faits. Pourtant, des changements structuraux seraient aussi bénéfiques pour valoriser la part de travail de l'ensemble des parties prenantes.

La participation équitable au sein d'une équipe ayant les mêmes objectifs, soit de pouvoir partager les connaissances coconstruites lors d'un projet commun, permettrait de valoriser les savoirs pratiques comme les tâches les plus simples dans ce type de recherche. Grâce à l'horizontalité dans la structure, nous, les étudiantes, pouvons améliorer notre apport et apprendre, en même temps qu'être des actrices significatives.

Références

- Bayer, Véronique, Rollin, Zoé, Martin, Hélène et Modak, Marianne. (2018). L'intervention féministe : un continuum entre pratiques et connaissances. *Nouvelles questions féministes*, 37(2), 612. <https://doi.org/10.3917/nqf.372.0006>
- Beaufour, Fanny. (2022). *La reconnaissance du travail d'auxiliaire de vie, facteur d'innovations sociales* [Mémoire de maîtrise, Université d'Artois]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03899095>
- Courcy, Isabelle. (2024). « Les neurotypiques font des *jams* de conversation. Moi, je n'en fais pas ! » : la coconstruction de passerelles intersubjectives. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p. 35-52). Éditions JFD.
- Courcy, Isabelle, Kurtzman, Lyne, Lacharité, Berthe, Pelletier-Landry, Lucie, Côté, Isabel et Lafranchise, Nathalie. (2019). La recherche partenariale féministe : des rapports égalitaires sous tension. *Recherches féministes*, 32(2), 297317. <https://doi.org/10.7202/1068351ar>
- Kurtzman, Lyne et Lampron, Eve-Marie. (2018). Coconstruire des connaissances féministes : l'exemple du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal. *Nouvelles questions féministes*, 37(2), 1429. <https://doi.org/10.3917/nqf.372.0014>
- Levasseur, Carol. (1985). Alain Touraine, Le retour de l'acteur, Paris, Fayard, 1984, 341 p. [Recension]. *Politique*, 8, 133143. <https://doi.org/10.7202/040500ar>

Conclusion

À propos de la coconstruction en recherche partenariale sous une perspective féministe

***Louise Lafortune et Myriam Gervais
en collaboration avec les auteures***

Chaque auteure de cet ouvrage a abordé sa réflexion sur la notion de coconstruction d'une façon qui lui est propre, tout en se montrant ouverte aux idées émises par les autres auteures. Certaines d'entre nous ont voulu mettre en exergue les caractéristiques et les exigences spécifiques de la coconstruction, alors que d'autres se sont plutôt attardées à la manière de faire de la coconstruction centrée sur l'action.

Un des éléments charnières qui s'en dégagent est qu'une démarche de coconstruction en recherche partenariale cherche à bâtir sur les idées des autres, et non à résulter d'une juxtaposition d'idées. Cela présuppose une ouverture aux idées des autres et d'accepter que ses idées soient remises en question, dans un esprit de respect mutuel des savoirs de toutes les personnes engagées dans le processus de recherche. Fortes de leurs expériences, les auteures mettent ainsi de l'avant la nécessité de créer des voies de passage susceptibles de contrer les réflexes développés et confortés par les modes de recherche traditionnels, qui, consciemment ou non, peuvent instrumentaliser les autres savoirs en faveur d'une pratique réflexive-interactive au service de l'ensemble des personnes engagées dans l'expérience de coconstruction.

En ce sens, la coconstruction s'avère évolutive, non figée dans le temps et peut revêtir plusieurs formes pour relever ce défi. À ce titre, les auteures proposent différents moyens stratégiques pour tenter d'y parvenir, dont l'intermédiation, une éthique élargie à responsabilité partagée, de nouvelles voies communicationnelles, le développement de méthodes ou encore la mise en place de pratiques plus adaptées aux contraintes de l'environnement de chaque recherche.

Somme toute, la coconstruction évoque pour la plupart d'entre nous un échange de savoirs, une interaction entre partenaires et personnes provenant d'horizons divers (disciplines, milieux, cultures) pour produire des connaissances sur un sujet donné. Néanmoins, nos expériences enseignent qu'il est important d'être conscientes que les perspectives peuvent diverger et, faute de reconnaître les savoirs différents et de s'y ouvrir, l'expérience de coconstruction risque, malgré les moyens stratégiques mis en place, de déboucher sur une production imparfaite, voire sur l'absence de production de connaissances.

Par ailleurs, les écueils supplémentaires qui ne peuvent être négligés se trouvent dans les contraintes que représente une démarche de coconstruction des connaissances pour les différentes positions des membres de l'équipe de recherche, dans les attentes de la part des institutions d'enseignement tout comme celles des partenaires à la recherche ainsi que dans les enjeux liés à la temporalité et à la positionnalité. Allant dans le même sens, la norme de relation idéalisée dans la recherche féministe en collaboration peut être mise à l'épreuve par des dispositions interactionnelles différentes entre personnes participantes et chercheuses. Ainsi, l'engagement de toutes les parties prenantes durant chaque étape du processus de coconstruction de connaissances semble une des clés pour protéger l'intégrité du processus souhaité en coconstruction.

La coconstruction en recherche partenariale féministe peut ainsi être représentée par la figure suivante, inspirée du schéma développé par Lafortune (2024)¹ et remanié à partir des réflexions issues du processus ayant mené au présent livre.

Ce schéma illustre une dynamique à deux niveaux, soit sur les plans individuel et collectif, et cette dynamique est vécue tant par les chercheuses que par les autres partenaires.

1. Lafortune, Louise. (2024). Le processus de coconstruction dans la recherche collaborative en éducation : une perspective intersectionnelle socioconstructiviste. Dans Myriam Gervais et Louise Lafortune (dir.), *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* (p.17-34). Éditions JFD.

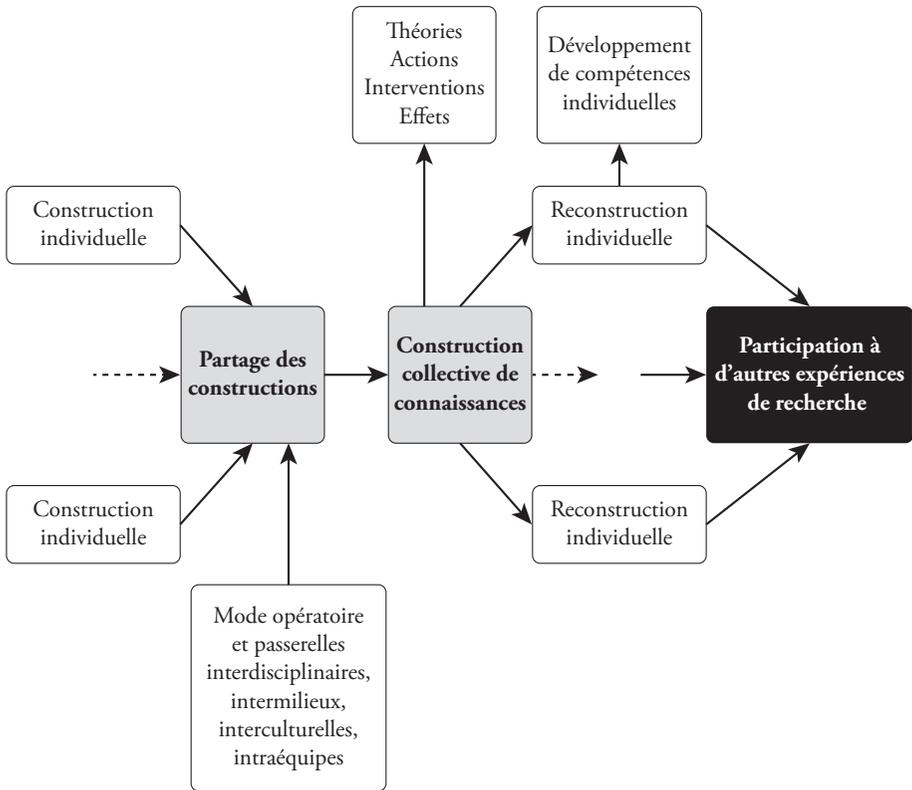


Figure C1 | Dynamique de coconstruction en recherche partenariale féministe à deux niveaux

Au départ, la figure montre la mise en contact entre des connaissances individuelles. Puis, de cette rencontre émergent des concepts, des pratiques et des connaissances qui font l'objet d'une mise en commun et d'ajustements successifs. Pour qu'elle se réalise, cette concertation d'idées requiert sur le plan individuel une ouverture aux idées des autres et sur le plan collectif une remise en question des idées émises ou des pratiques mentionnées dans un climat de confiance et de respect mutuels.

Pour les chercheuses, cela présuppose de changer ou d'ajuster leurs pratiques de recherche et de mettre en place des passerelles susceptibles de transcender les conceptions et convictions propres à chaque discipline, milieu ou culture impliqués dans la recherche. Ces passerelles – et voies communicationnelles – visent la participation de toutes les personnes impliquées dans le processus de coconstruction et contribuent

à maintenir leur engagement par le biais d'une pratique réflexive-interactive. La mise en place d'un tel mode opératoire constitue le premier défi d'une démarche de coconstruction, puis il est appelé à être redéfini et modulé pour chaque expérience de coconstruction. Cette nouvelle structure interne peut donner lieu au développement de compétences sur le plan individuel et à l'expression de solutions sous forme d'actions et d'interventions sur le plan collectif. La production de ces connaissances peut aussi conduire à nuancer, à valider ou à invalider des théories existantes.

En raison de la complexité de son processus, il est tentant de définir la coconstruction sous un angle normatif, et nous n'y avons pas entièrement échappé. Cela tient au fait que notre réflexion s'inscrit d'abord et avant tout dans nos pratiques de recherche respectives. On peut néanmoins avancer quelques lignes directrices.

Une coconstruction :

- ▶ suppose fondamentalement de bâtir sur les idées des autres et de prendre en considération les idées émises par les autres pour améliorer ou changer nos propres idées ;
- ▶ mène généralement à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées dans une responsabilité partagée ;
- ▶ met différents points de vue en interaction afin que chaque personne soit une source d'inspiration pour les autres et que, de cette interaction, émergent des idées favorables à une construction collective de concepts, de théories, de pratiques ou de modèles qui ont pour effet d'améliorer la qualité des recherches en collaboration ;
- ▶ a des caractéristiques qui s'accompagnent de conditions nécessaires et minimales : un scénario d'échanges, un souci d'adaptabilité, un exercice de mise en commun et de convergence de vues ainsi que des interactions horizontales.

En définitive, la coconstruction s'avère un modèle de recherche qui demande de la part des chercheuses un travail de réflexion et de mise à distance avant et durant tout le processus sur les façons de l'appliquer et de demeurer fidèle à ses lignes directrices dans le cadre d'une recherche partenariale ou participative.

Témoignages d'auteures

Pour conclure, la parole est aux auteures, qui nous font part de ce que leur a apporté sur le plan individuel la participation à la réalisation d'un ouvrage collectif reproduisant dans son processus de production les caractéristiques principales de la coconstruction de connaissances en recherche.

« Premièrement, je suis très reconnaissante à l'égard du processus. Il me semble que ce processus a été une occasion d'apprendre, de mettre en valeur et de surmonter des défis plus qu'un exercice en soi. La première fois que j'ai su que j'allais partager cet écrit avec des personnes que j'admire et que je respecte, j'ai eu peur. Peur de ne pas être à la hauteur, de ne pas pouvoir apporter autant qu'elles. Mais c'est la bienveillance et le propre processus qui m'ont fait comprendre qu'effectivement, tel que notre texte le défend, il existe un espace pour nous toutes, et c'est exactement ce que notre esprit de recherche nous suggère : savoir s'entraider et comprendre que tous les savoirs nourrissent la connaissance. Grâce aux allers et retours, aux corrections qui nous ont été demandées et que nous avons dû proposer, l'empowerment que j'ai pu expérimenter autant vis-à-vis de ma propre personne qu'en lien avec mes connaissances a été extraordinaire. Le processus donne l'occasion d'évoluer et de partager. »

Nerea Aizpuru, Université du Québec à Montréal

« Ma participation dans ce processus, malgré mon arrivée tardive dans l'équipe, m'a permis de porter une réflexion sur mon rôle d'étudiante-chercheuse dans le cadre de recherche-action partenariale, mais surtout de connaître différentes manières de faire de la recherche partenariale féministe en coconstruction. Cette diversité de cas présentés dans l'ouvrage permet de prendre la mesure des différentes formes qu'une recherche participative en coconstruction peut prendre. »

Claire Alvarez, Université du Québec à Montréal

« Ma participation dans ce processus d'écriture et de révision collectives m'a fait apprécier la diversité des pratiques et des définitions de la coconstruction en recherche féministe. Cela m'a permis de mieux relever les contours de ma pratique de la coconstruction en recherche et de peser le legs que je dois à plusieurs sociologues et penseuses féministes. »

Isabelle Courcy, Université de Montréal

« La participation à ce processus de coconstruction m'a permis de mettre à l'épreuve, dans un cadre différent de mes travaux antérieurs, certains principes mis de l'avant en recherche participative féministe, dont ma capacité d'écoute et mon ouverture à considérer des points de vue autres que les miens et à transcender sur le plan théorique les barrières interdisciplinaires. Les différentes facettes du processus, dont l'intercitation, ont ainsi eu pour effet de modifier mon regard sur le sens à donner à la notion de coconstruction et de me rendre compte à quel point s'engager dans un tel processus constitue une prise de risque constante, risque temporisé cependant par la qualité des interactions entre participantes. »

Myriam Gervais, Université McGill

« Le processus d'écriture de cet ouvrage a été mis en place à travers une véritable perspective interdisciplinaire et transdisciplinaire, où il nous a été possible de recevoir et d'intégrer les points de vue et les commentaires des expertes, qui provenaient de plusieurs disciplines et de différents milieux. Il a également permis un accompagnement mieux adapté pour les personnes étudiantes afin de les familiariser avec les processus d'édition et de publication. Finalement, il a créé un espace de partage pour les points de vue et les expériences des femmes en recherche. »

Évelyne Jean-Bouchard, Université de Sherbrooke

« Le processus de production de l'ouvrage collectif a été pour moi une occasion de revisiter mon cheminement de recherches collaboratives associées à la coconstruction dans plusieurs expériences antérieures. Il a aussi été un moment d'enrichissement à partir des expériences des autres œuvrant dans d'autres domaines que celui de l'éducation. Toutes les allers-retours, les interactions et les questionnements ont été un ressourcement grandement apprécié et stimulant pour poursuivre la réflexion, car la coconstruction est un processus évolutif. »

Louise Lafortune, Université du Québec à Trois-Rivières

« Ce que le processus m'a apporté est une meilleure connaissance des travaux, champs d'intérêt, postures et épistémologies des autres membres du Chantier sur la recherche partenariale et la coconstruction des connaissances du

Conclusion

RéQEF (team building); la possibilité de perfectionner mon texte à partir d'un regard à la fois extérieur et bienveillant, ancré dans une compréhension commune de la recherche partenariale féministe. »

Eve-Marie Lampron, Services aux collectivités,
Université du Québec à Montréal

« Le processus de rédaction du présent collectif a apporté un climat bienveillant qui fait grandement changement avec les processus de révision par les pairs habituels du monde de la recherche universitaire. Sans omettre la rigueur, un tel processus permet davantage la réflexion collective et un véritable dialogue entre chercheuses tout en cohérence avec les approches féministes et participatives. »

Jade St-Georges, Université Laval

Postface

La coconstruction : un défi féministe à relever

Francine Descarries¹
Université du Québec à Montréal

Il y a plus de 30 ans, le cahier de recherche *Recherche-action et questionnements féministes*², publié par l'Institut de recherches et d'études féministes de l'Université du Québec à Montréal, voyait le jour. Il mettait de l'avant la volonté de chercheuses universitaires et des milieux de pratique féministes de questionner leur rapport à la recherche et de propulser une vision de la recherche partenariale qui non seulement liait celle-ci à l'action sociale du point de vue des femmes, mais encore se nourrissait d'une interaction dialectique constante entre chercheuses et participantes de la recherche, tout comme de la rencontre et de l'interaction de leurs expériences et savoirs respectifs.

Ces chercheuses étaient dès lors conscientes des biais de genre et des effets d'effacement ou de mésinformation transportés par les normes, par les regards et par les designs méthodologiques imposés par une science qu'il n'est pas exagéré de qualifier d'androcentrique et qui ignore largement les trop nombreux rapports de domination, d'exploitation ou d'oppression touchant plus spécifiquement les femmes. Leur enjeu était donc de faire de la recherche autrement pour que les femmes s'y reconnaissent et puissent se penser comme sujets de leur vie et de la société.

1. Professeure émérite au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), elle a également été directrice du Réseau québécois en études féministes, de 2011 à 2022.

2. Descarries, Francine et Corbeil, Christine. (dir.). (1993). *Recherche-action et questionnements féministes* [Cahier de recherche]. IREF/UQAM.

Faire de la recherche autrement appelait aussi à la diversification des problématiques à l'étude et au renouvellement des dispositifs méthodologiques aptes à saisir les diverses expériences des femmes comme réelles et significatives.

Enfin, faire de la recherche autrement voulait aussi dire pour ces chercheuses de s'assurer que leurs contributions débordaient le cercle des initiés et aboutissent sur des interventions concrètes et bénéfiques pour les personnes et les groupes concernés.

Ces intentions ont été accompagnées, au fil des ans, par le développement d'un questionnement éthique sur la position et sur le rôle des chercheuses. Elles ont également donné lieu à une transformation significative de la façon de concevoir le processus de recherche, ses différentes étapes de même que l'articulation théorie et pratique. Aussi, aujourd'hui comme hier, ce qui m'apparaît caractériser la recherche féministe collaborative est une volonté de faire de la recherche située et de mettre à l'avant-scène une ouverture aux besoins des femmes et à leurs expériences ainsi que l'écoute de celles-ci.

C'est d'ailleurs une telle invitation que nous réitérent plus précisément les auteures du présent ouvrage. Le maillage de leurs réflexions nous incite à concevoir le processus de recherche comme un acte scientifique évolutif et engagé, un lieu de production de savoirs ancrés dans le quotidien, un espace de partage d'expériences et de compétences, de même qu'un projet sociopolitique de transformation des rapports sociaux. Ce faisant, les auteures remettent en question une conception fallacieuse de l'objectivité et le réductionnisme des approches traditionnelles fondées sur le détachement et sur la distance. Au contraire, elles invitent à la rencontre des savoirs, à la coconstruction et à la prise en considération des subjectivités.

C'est donc sur un chemin de mieux en mieux déchiffré que les auteures de *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* nous invitent à penser la recherche autrement. Plus précisément, à la penser comme un acte de partage, et non comme une pratique poursuivie en silo ou figée. Les termes évoluent, mais, surtout, ils sont précisés. Pluralisme, démocratie, partage des savoirs, coconstruction et solidarité résonnent aujourd'hui plus systématiquement comme des enjeux du projet éthico-politique de la recherche collaborative basée

sur l'approche de la coconstruction. En nous proposant une réflexion innovante et personnelle, les auteures nous permettent ainsi de mesurer tout le chemin parcouru au cours des dernières décennies.

En effet, le présent ouvrage nous met en contact avec une diversité d'expériences. Plus encore, son narratif, sans faire l'économie d'une présentation des difficultés et des contraintes inhérentes aux ambitions de la coconstruction en recherche, laisse entrevoir la possibilité et l'intérêt de bousculer – du moins, de réduire – « la division sociale du savoir et du pouvoir³ » entre les différents partenaires associés au sein d'un même projet.

J'ai souvent affirmé qu'aucune façon de faire, méthode ni technique d'observation n'est en soi féministe. C'est la façon éthique, théorique et stratégique de les utiliser qui l'est. Et cela vaut autant pour la recherche participative et/ou collaborative ayant recours à la coconstruction que pour les autres. Cela étant, l'utilisation de la coconstruction m'apparaît particulièrement bien en mesure de répondre aux objectifs transformateurs de la recherche féministe, dès lors qu'elle mise sur la plus-value de l'interconnexion et du recouvrement des savoirs, et qu'elle encourage une prise de distance par rapport aux pratiques et aux paradigmes dominants, tant en ce qui concerne la conceptualisation du projet que son développement et la diffusion des résultats.

De toute évidence, les chercheuses réunies dans le présent ouvrage partagent une volonté convergente de laisser une empreinte féministe sur le développement d'une approche éthique et inclusive à la recherche qui appelle l'innovation méthodologique plutôt que la conformité; qui privilégie l'engagement envers les sujets impliqués dans la recherche à toutes les étapes du projet plutôt que le détachement; et qui accorde une attention particulière et stratégique aux conséquences du processus de recherche et à celui de la diffusion/mobilisation des résultats.

Les textes présentés nous offrent l'occasion d'explorer diverses formes et modalités de l'expérimentation de la coconstruction des savoirs et d'en tirer des enseignements. Ils nous invitent à l'introspection et à nous interroger sur notre propre capacité à remettre en question notre manière de penser et d'agir en recherche ainsi que sur notre position

3. Rhéaume, Jacques. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir? *Sociologie et sociétés*, 14(1), 43-52. <https://doi.org/10.7202/006775ar>

dans une société classiste, sexiste, raciste et colonialiste. Or, ils ne laissent aucun doute : choisir l'approche de la coconstruction ne représente d'aucune manière une solution de facilité ou de contournement pour les chercheuses et les militantes qui l'adoptent. Bien au contraire. L'approche est chronophage, s'inscrit dans de pratiques établies et reconnues, remet en question le statut et l'autonomie des chercheuses universitaires, oppose verticalité et horizontalité dans la poursuite du processus et l'analyse des résultats, alors qu'elle présuppose une obligation de résultats qui aboutissent sur des interventions concrètes et significatives pour les personnes et les groupes concernés.

En conséquence, l'enjeu actuel aussi bien féministe que stratégique de la coconstruction m'apparaît d'arriver à « maintenir par les deux bouts la contradiction⁴ » entre exigences scientifiques et stratégiques, entre pratiques universitaires et militantes, entre le pensable et le praticable. En d'autres mots, à penser et à agir autrement en recherche sur plusieurs plans à la fois afin de favoriser une meilleure articulation entre la pensée et l'agir et, plus concrètement, afin de provoquer de nouveaux regards et de soutenir des projets de transformation sociale.

De ce point de vue, ma lecture de *Coconstruction en recherche partenariale : perspectives féministes* me laisse entrevoir les possibles et les ouvertures de l'application de la coconstruction au sein de différentes disciplines et de divers milieux. Elle me conforte sur les possibilités d'établir de nouvelles pratiques de recherche plus démocratiques et mieux articulées aux besoins et aux intérêts des femmes et des groupes de femmes, tout comme sur les possibilités d'assurer une reconnaissance mieux affirmée des compétences mises en relation.

4. Kandel, Liliane. (1995). Féminisme, multiculturalisme, cosmopolitisme : migrations de l'identité dans les mouvements de femmes. Dans EPHESIA, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (p. 363-369). La Découverte.

Notice biographique des auteures

Nerea Aizpuru, UQAM

aizpus@gmail.com

Philosophe amateur d'origine basque, Amaia Nerea Aizpuru Arrillaga vit actuellement à Montréal. Doctorante en sociologie à l'Université du Québec à Montréal depuis 2018, elle travaille comme chargée de cours et assistante de recherche dans plusieurs projets. Ses recherches portent sur l'*empowerment* des femmes à travers le sport et le corps, en plus de l'utilisation de l'image et du documentaire ethnographique.

Claire Alvarez, UQAM

claire.alvz@gmail.com

Claire Alvarez est candidate au doctorat en sociologie à l'Université du Québec à Montréal. Dans ses travaux, elle s'intéresse aux transformations des rapports de couple à la suite d'une immigration au Canada. Elle est aussi auxiliaire de recherche à l'Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII), au sein duquel elle participe à de la recherche-actions portant sur les violences faites aux femmes issues de l'immigration.

Isabelle Courcy, Université de Montréal

isabelle.courcy@umontreal.ca

Isabelle Courcy est professeure au Département de sociologie à l'Université de Montréal. Ses travaux s'inscrivent dans les études critiques sur le handicap, sur la sociologie de la santé et sur celle des rapports sociaux de sexe. Elle s'intéresse aux processus sociaux de l'exclusion à partir de l'expérience du quotidien et des réseaux de solidarité. Elle contribue au développement de méthodes participatives favorisant le croisement des savoirs et la coconstruction dans la recherche sociale en autisme.

Marjolaine Étienne, Femmes Autochtones du Québec

presidente@faq-qnw.org

Marjolaine Étienne occupe le poste de présidente de Femmes Autochtones du Québec depuis le 5 décembre 2021. En tant que porte-parole, elle représente l'organisme et l'intérêt des femmes autochtones auprès des gouvernements et des institutions. Elle met un point d'honneur à valoriser les pratiques traditionnelles et à promouvoir le respect de l'identité et de la culture des nations et des femmes autochtones.

Myriam Gervais, Université McGill

myriam.gervais@mcgill.ca

Myriam Gervais, Ph. D. (Science politique) est professeure à l'Institut Genre, sexualité et féminisme de l'Université McGill. Ses intérêts de recherche sont centrés sur la recherche participative, sur l'éthique en recherche, sur la gouvernance et sur le rôle des femmes en développement international. Ses publications comprennent des monographies et des articles résultant de ses recherches au Rwanda et dans différents pays d'Afrique de l'Ouest. Ses travaux les plus récents incluent la parution d'un guide sur la recherche participative féministe ainsi que sa collaboration à une étude sur la scolarisation et l'agentivité des filles en situation de conflit.

Évelyne Jean-Bouchard, Université de Sherbrooke

evelyne.jean-bouchard@usherbrooke.ca

Titulaire d'un doctorat en droit, **Évelyne Jean-Bouchard** est professeure adjointe à la Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke. Elle est récipiendaire de nombreuses bourses, dont une bourse d'études supérieures du Canada Vanier, une bourse postdoctorale du CRSH et la bourse Alice-Wilson de la Société royale du Canada. Elle a également travaillé sur le terrain en Afrique subsaharienne, en Haïti et auprès des communautés autochtones du Québec.

Louise Lafortune, UQTR

louise.lafortune@uqtr.ca

Louise Lafortune, Ph. D. (Sciences de l'éducation, enseignement des mathématiques) est professeure émérite et associée de l'Université du Québec à Trois-Rivières et professeure invitée à l'Université de Holguín, à Cuba. Elle est cofondatrice de l'Association de la francophonie à propos des femmes en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (AFFESTIM) et membre de son conseil d'administration depuis sa fondation en 2003. Ses intérêts de recherche portent sur la situation des femmes : dimension affective de l'apprentissage, équité sociopédagogique et pédagogie interculturelle, situation des femmes en science, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM). Page Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Louise_Lafortune

Eve-Marie Lampron, UQAM

lampron.eve-marie@uqam.ca

Titulaire d'un doctorat en histoire, **Eve-Marie Lampron** est agente de développement responsable du Protocole UQAM/Relais-femmes au Service aux collectivités ainsi que professeure associée à l'Institut de recherches et d'études féministes à l'Université du Québec à Montréal. Elle a coordonné près de 50 projets, menés à la demande de groupes féministes et croisant leurs savoirs avec ceux de chercheuses de l'UQAM. Ses travaux portent sur l'histoire et l'actualité des mouvements féministes, sur la recherche partenariale ainsi que sur les alliances entre chercheuses universitaires et milieux de pratique à des fins de transformation sociale.

Léa Momméja, CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

lea.mommeja.ccsmtl@sss.gouv.qc.ca

Léa Momméja, M.A. œuvre comme professionnelle à la Direction de l'enseignement universitaire et de la recherche au CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Son mémoire de maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal portait sur l'accompagnement en logement de personnes présentant un enjeu de consommation. Elle a pris part de manière active à des projets de recherche et de diffusion menés en partenariat.

Julie Raby, Relais-femmes

rabyju4@gmail.com

Julie Raby cumule plus de 20 ans de pratique comme organisatrice communautaire, principalement dans les groupes de femmes, à l'échelle nationale et locale. Ses expériences lui ont permis de toucher à l'animation, à la formation, développement et à l'accompagnement de projets ainsi qu'à la recherche participative. Coordinatrice de projets à Relais-femmes depuis 2018, elle agit principalement à la liaison université-communauté, tant dans l'accompagnement de projets de recherche qu'au développement de cette pratique. Page LinkedIn : <https://www.linkedin.com/in/julie-raby-b7551931>

Jade St-Georges, Université Laval

jade.st-georges.1@ulaval.ca

Jade St-Georges est candidate au doctorat et chargée de cours au Département de management de l'Université Laval. Depuis les perspectives critiques du développement international et les approches féministes intersectionnelles à visée décoloniale, elle s'intéresse aux pratiques alternatives de gestion dans le secteur de la coopération et de la solidarité internationales.

Marianne Théberge-Guyon, UQAM

theberge_guyon.marianne@uqam.ca

Marianne Théberge-Guyon est agente de développement au Protocole UQAM/Relais-femmes du Service aux collectivités et chargée de cours au Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal. Doctorante en communication, elle est titulaire d'une maîtrise en communication (profil Communication internationale et interculturelle), d'une majeure en communication et d'un certificat en immigration et relations interethniques. Ses intérêts de recherche se situent au confluent de l'intervention psychosociale, de la communication interculturelle, des enjeux féministes et intersectionnels ainsi que de la gérontologie sociale.

Imprimé sur Rolland Enviro®.
Ce papier contient 100% de fibres recyclées durables,
est fabriqué avec un procédé sans chlore
et à partir d'énergie biogaz.



100%

PCF



PERMANENT