



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Processus en jeu entre personnes chercheuses et intervenantes des milieux scolaires dans des projets de recherche participative

DIRECTION :

STÉPHANE ALLAIRE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI,
MARIE-PIERRE BARON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI,
MARIE-PIER FOREST, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES,
SOPHIE NADEAU-TREMBLAY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Volume 12, numéro 1

2025

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de
Sherbrooke

LE RAPPORT AUX SAVOIRS DES CHERCHEUR·ES ET DES INTERVENANT·ES DES MILIEUX SCOLAIRES QUI RÉALISENT DES RECHERCHES PARTICIPATIVES DANS LE CONTEXTE DE L'ÉCOLE EN RÉSEAU**

THÉRÈSE LAFERRIÈRE, UNIVERSITÉ LAVAL, CANADA¹

MARIE-CLAUDE BERNARD, UNIVERSITÉ LAVAL, CANADA

STÉPHANE ALLAIRE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI, CANADA

SOPHIE NADEAU-TREMBLAY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI, CANADA

SYLVIE BARMA, UNIVERSITÉ LAVAL, CANADA

RÉSUMÉ

Cet article examine le rapport aux savoirs de chercheur.es et d'intervenant.es œuvrant en milieu scolaire engagé.es dans une recherche participative. Interrogeant leur rapport aux savoirs selon les axes épistémologique, axiologique et praxéologique, la question que nous nous sommes posée est celle d'examiner s'il est nécessaire que le rapport aux savoirs des membres d'une même équipe de recherche (participative) soient relativement équivalents sous les trois plans pour garantir que l'interaction entre les partenaires informe la prise de décisions et les actions conséquentes. Nous sommes parti.es d'un cas concret de recherche participative, soit l'École en réseau, afin d'y répondre. Les résultats de l'analyse a permis de mettre en exergue des distinctions sous les trois axes, ce qui souligne l'intérêt de rapprocher la culture de la recherche et la culture des écoles. Pour composer avec cet enjeu, nous proposons de recourir au concept d'agentivité relationnelle en théorie de l'activité.

Mots-clés : rapport aux savoirs; école en réseau; agentivité relationnelle; théorie de l'activité.

¹ Adresse de contact : therese.laferriere@fse.ulaval.ca

****Pour citer cet article :**

Laferrière, T., Bernard, M.-C., Allaire, S., Nadeau-Tremblay, S. et Barma, S. (2025). Le rapport aux savoirs des chercheur-es et des intervenant-es des milieux scolaires qui réalisent des recherches participatives dans le contexte de l'école en réseau. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(1), 85-96.

1. INTRODUCTION

Le colloque « Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative », d'où émane le présent numéro thématique, a mis en évidence le caractère social de la production ou de la création de connaissances. La recherche participative est un concept englobant qui traduit l'importance accordée aux interactions humaines, ainsi qu'aux contextes institutionnels et culturels par les chercheur-es et les intervenant-es des milieux concernés. L'idée centrale est que les connaissances émergent des interactions entre les participant-es.² Un tel regard sur la production (entendre aussi création) de connaissances est indissociable, toutefois, du rapport aux savoirs (RAS)³ des chercheur-es et des intervenant-es concerné-es, soit un rapport aux savoirs valorisant davantage l'autonomie de pensée et l'émancipation des individus comme des communautés – n'est-ce pas le rôle de l'éducation? – que la soumission à l'autorité et le contrôle.

Le but de cet article est d'examiner le RAS des chercheur-es et des intervenant-es œuvrant en milieu scolaire qui s'engagent dans une recherche participative. Placé à la fin du numéro thématique, le texte amène à réfléchir au RAS à partir d'un exemple. À cette fin, nous distinguons trois axes par rapport auxquels se décline le RAS : l'axe épistémologique, l'axe axiologique et l'axe praxéologique (Laferrière et al., 2017). Nous posons la question suivante : est-il nécessaire que le RAS des chercheur-es et des intervenant-es qui participent à une même recherche participative en milieu scolaire soient relativement équivalents aux plans épistémologique, axiologique et praxéologique pour garantir que l'interaction entre les partenaires informe la prise de décisions et les actions conséquentes? Après la présentation du cadre conceptuel et de la grille d'analyse en découlant, nous investiguons cette question partant d'un cas concret de recherche participative, celui de l'École en réseau. La discussion établit des parallèles entre les résultats de l'analyse et les communications présentées lors du colloque.

2. CADRE CONCEPTUEL

La notion de rapport aux savoirs (RAS) trouve son ancrage dans les travaux de Bourdieu et Passeron (1964). S'appuyant sur des analyses statistiques, leurs travaux en sociologie avaient montré des constantes dans les inégalités scolaires en liaison avec l'origine sociale et, adoptant un point de vue compréhensif, ils avaient essayé de les expliquer dans le cadre des stratégies de reproduction des sociétés modernes. Ils concluaient, entre autres, que les inégalités de réussite scolaire ne s'expliquent pas seulement par des raisons économiques.

C'est l'introduction de la notion de « capital culturel » qui leur permet alors d'expliquer que les enfants n'héritent pas seulement des moyens matériels de leurs parents, mais qu'ils héritent aussi des instruments de connaissance, d'expression, des savoir-faire, des techniques, des façons de travailler. La maîtrise de la langue et ce qui l'accompagne, les histoires racontées aux enfants, les livres dont on dispose à la maison, la valeur d'aller à la bibliothèque, savoir se tenir et attendre son tour, parmi bien d'autres éléments qui semblent mineurs, sont des savoirs transmis par les familles et contribuent (de façon très importante) à la réussite scolaire des enfants. Ses acquis sont très proches de ce que l'école demande (implicitement) des élèves, ce qui avantage ceux qui arrivent avec ce « capital culturel », notion clé comprise comme facteur de différenciation sociale étant donné qu'il s'agit de ressources inégalement distribuées.

Dans la foulée des travaux de Bourdieu et Passeron (1964), Charlot et al. (1992) ont introduit et étudié la question du RAS. Ils ont pris comme point de départ la question de l'échec scolaire, mais en s'intéressant aux cas « atypiques » selon le système explicatif de Bourdieu, c'est-à-dire le cas des élèves dont l'origine sociale

² Faudra-t-il, sous peu, aussi inclure les interactions avec les robots conversationnels, entendus comme assistants ou collaborateurs?

³ Bien que le rapport au savoir (RAS) soit proposé par Charlot au singulier comme concept étudiant le RAS dominant chez des élèves fréquentant les écoles de milieux populaires, il est néanmoins pluriel puisqu'il se ventile selon les domaines de connaissance (Caillot, 2014).

n'explique pas leur réussite scolaire. Posant la question selon une approche socio-anthropologique, c'est-à-dire en s'intéressant à l'apprenant-e en tant qu'individu qui construit et donne sens aux savoirs à travers un ensemble d'interactions, Charlot réintroduit le point de vue du sujet et de son histoire. L'échec scolaire est ainsi considéré comme une situation qui se construit dans l'histoire scolaire de l'individu (histoire inséparable de celle de son histoire singulière) au gré des événements, des pratiques, des ruptures, etc., et non pas comme une caractéristique « héritée » du groupe social ou comme l'effet, dans son histoire scolaire, des caractéristiques sociales et culturelles de ce groupe.

Charlot (1997) explique que les élèves « pour qui aller à l'école et s'engager dans le travail scolaire a du sens, développeront un rapport au savoir leur permettant de goûter au désir et au plaisir d'apprendre » (Bernard, 2014, p. 106). La problématique du RAS permet donc de faire ressortir que les élèves ne donnent pas tous le même sens à l'école, ni à l'apprentissage des différents savoirs. Pour Charlot (1997, 2021), le rapport au savoir présente des dimensions épistémique (apprendre, c'est quel type d'activité ? Apprendre, c'est avoir une activité de quelle nature ?), identitaire (qui suis-je moi qui apprends ? En quoi le fait d'apprendre va me mener au métier que je veux faire, me changer et transformer mes relations aux autres ?), et sociale (quelle valeur attribuent mes parents aux savoirs scolaires ? Quel est l'intérêt qu'ils portent à mes résultats scolaires ?). Le rapport au savoir permet donc aussi de socialiser le « soi », c'est-à-dire de voir celui-ci comme inévitablement tributaire du rapport aux autres.

Lors de travaux portant sur le RAS d'élèves en contexte d'apprentissage des sciences et technologie (ST), Laferrière et al. (2017) ont retenu trois axes par rapport auxquels les analyser, soit l'axe épistémologique, l'axe axiologique et l'axe praxéologique (inspirés en partie par le quiz créé par Relevance of Science Education [ROSE]⁴ relatif à la pertinence de l'enseignement des sciences). L'axe épistémologique se réfère à la création de sens concernant la constitution du savoir; l'axe axiologique est lié au plaisir d'apprendre et à la valeur attribuée aux ST ; et l'axe praxéologique se concentre sur les questions relatives à l'utilité des connaissances en ST.

Ici, nous extrapolons le recours à ces trois axes pour analyser le RAS d'élèves ou d'étudiant-es à l'analyse du RAS d'intervenant-es et du RAS de chercheur-es qui réalisent une recherche participative. Dans le monde scolaire, le RAS des enseignant-es est étudié (Bernard et Mbazogue-Owono, 2020) et l'est aussi l'interaction du RAS de l'enseignant-e et de l'apprenant-e (Therriault et al. 2017), mais nous ne connaissons pas d'étude sur le RAS des directions d'établissement ou d'autres intervenant-es. Dans le monde universitaire, le RAS est une notion familière qui réfère notamment à l'épistémologie du (de la) chercheur-e.

Nous comprenons, toutefois, que le RAS de l'individu est une notion qui n'est pas incompatible avec la notion de « moi social », basée sur les relations de l'individu avec les autres. Nous voyons entre autres la possibilité de garder la perspective sociologique de Bourdieu et Passeron (1964) et rapprocher celle de la théorie de l'activité (« cultural-historical activity theory », CHAT, Engeström, 1987, 2015) puisque, du point de vue marxiste, « le point de départ pour comprendre un être humain [n'est pas] l'activité de la conscience – empirique ou transcendantale, individuelle ou absolue – mais l'activité empirique réelle, la pratique, transformant l'environnement naturel et social réel. L'accent n'est pas mis sur l'activité individuelle, mais sur l'activité sociale collective. Dans une telle perspective, l'activité d'un individu et la conscience individuelle découlent toutes deux de l'activité collective » (Lektorsky, 2009, p. 76).

La recherche participative étant une activité collective, la notion de problème partagé est centrale selon Engeström (1987, 2014). Nous illustrons à la figure 1 l'effet polarisateur que peuvent avoir les trois axes du RAS des chercheur-es et intervenant-es dans une recherche participative :

⁴ Voir <https://stelar.edc.org/instruments/relevance-science-education-rose-questionnaire>

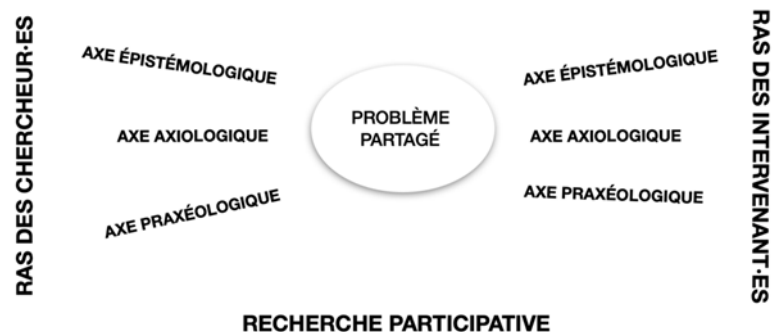


Figure 1. Rapport aux savoirs de chercheur-es et d'intervenant-es définissant un problème partagé

Selon la théorie de l'activité, le développement d'un problème partagé est une condition essentielle à l'innovation sociale qui réussit à s'implanter. Ainsi, en posant la question de la nécessité d'un RAS relativement équivalent entre les deux groupes de partenaires d'une recherche participative qui informe la prise de décision et les actions conséquentes, nous nous trouverons à en analyser (critère d'équivalence) les composantes épistémologique, axiologique et praxéologique.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Contexte : l'École en réseau (ÉER)

L'École en réseau (ÉER) est une initiative qui s'étend dans la durée (2001-2024)⁵. Partant de l'interrogation du sous-ministre de l'époque quant à l'apport possible des technologies numériques⁶ à la petite école rurale, le CEFRIQ, défunt organisme de transfert de connaissances, fut à cette époque l'agent d'interface entre les chercheur-es, les commissions scolaires⁷ et le ministère de l'Éducation (MEQ). Des financements variés y ont été associés dont les plus importants en provenance du MEQ et du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC). Par voie d'itérations successives informées par des résultats de recherche, des universitaires rattachés à six universités québécoises ont interagi avec les intervenant-es des milieux scolaires. Le réseau des écoles ÉER s'est agrandi et les 72 centres de services scolaires participent aujourd'hui aux activités de l'ÉER, dont 746 enseignant-es proviennent de petites écoles.

3.2. Participant-es

Chercheur-es et assistant-es de recherche d'une part, et enseignant-es, directions d'établissement ou de service, conseiller-ères pédagogiques incluant les personnes offrant du conseil en matière d'intégration des TIC et autres intervenant-es d'autre part, ont interagi formant une équipe de recherche pilotée par les universitaires.

⁵ Voir les différentes et nombreuses publications au <https://eer.qc.ca/publications>

⁶ Nous utilisons, ici et par après, une terminologie plus contemporaine que celle alors employée.

⁷ Avec le projet de loi 40, entériné le 15 juin 2020, les commissions scolaires (CS) francophones du Québec sont devenues des centres de services scolaires (CSS), couvrant le même territoire, occupant les mêmes bâtiments et employant le même personnel que les anciennes CS. Ainsi, pour les fins de l'article, les expressions CS et CSS concernent les mêmes organisations.

3.3. Grille d'analyse du RAS et son application

Constituée des trois axes ci-après définis, la grille d'analyse en appelle à chacun d'eux pour évoquer des situations réelles d'importance qui se sont produites au cours des années d'existence de l'ÉER. Trois des cinq co-auteur-trices ont contribué ou validé les situations énoncées alors que les deux autres ont exercé un regard plus distancié.

Axe épistémologique

Cet axe réfère aux théories, aux savoirs de référence et aux connaissances qui font sens – reconnues valides et fiables, celles qui font autorité dans un contexte donné.

Axe axiologique

Cet axe réfère aux valeurs reflétées lors de la mobilisation de connaissances théoriques ou pratiques; elles sont liées aux finalités ou aux visées éducatives.

Axe praxéologique

Cet axe réfère aux pratiques et aux actions (incluant la prise de décisions); il questionne l'utilité des connaissances, lie les aspects théoriques aux pratiques.

4. RÉSULTATS

4.1. Axe épistémologique

Dans la *situation 1.1* : l'équipe de recherche, préoccupée par l'obligation de résultats, privilégiait, pour maximiser les apprentissages des élèves de classes géographiquement distantes, la coélaboration de connaissances ou *Knowledge-building* (Scardamalia et Bereiter, 2006; Allaire et Laferrière, 2013) compte tenu des résultats de recherche disponibles à propos de l'apport des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'enseignement et à l'apprentissage (Laferrière et al., 2001). Toutefois, cela trouvait écho que chez une minorité d'intervenant-es des milieux scolaires, notamment comme voie d'application de la réforme de l'éducation des années 2000 ou en tant que voie d'enrichissement de l'expérience scolaire des élèves.

Dans la *situation 1.2* : l'ÉER a frappé, en quelque sorte, l'imaginaire collectif. Des variations de sens ont été observées : intégration d'avant-garde des TIC (Laferrière et al., 2004), dispositif de développement professionnel (Allaire et al., 2009), infrastructure d'orientation et de soutien (Laferrière et al., 2016), carrefour d'usages du numérique à valeur ajoutée (Beaudoin et al., 2022). L'activité des CS et, notamment, celle des enseignant-es, a évolué en s'adaptant aux réalités politiques et pédagogiques, l'extensibilité du concept laissant place, hier et aujourd'hui, à des activités multiples auxquelles les classes participent.

Dans la *situation 1.3* : lors de la période de recherche où des données descriptives de recherche étaient fournies à chaque itération (quatre itérations par année) – une caractéristique de l'expérimentation de devis (*design-based research*) – les chercheur-es invitaient les intervenant-es locaux à exprimer ce que les données suggéraient comme prochaine(s) action(s) à poser localement. Leur interprétation (connaissance personnelle⁸) avait préséance sur celle des chercheur-es qui se retrouvaient en situation d'exercice d'étayage.

⁸ La notion de connaissance personnelle (Polanyi, 1958) souligne l'importance de la connaissance tacite et expérientielle tout comme des connaissances explicites. Pour Polanyi, « connaître implique toujours la participation de la personne engagée dans l'acte de connaître » ; les compétences et l'intuition d'un individu sont développées par un processus d'essais et d'erreurs, d'observation et de pratique. On se rappellera ici aussi la distinction de Schön (1983) entre la théorie épousée et la théorie en usage.

Dans la *situation 1.4* : plus récemment, une recherche, qui porte sur l'accompagnement d'enseignant-es qui pratiquent la coélaboration de connaissances, a fait appel à la validation des personnes agissant comme accompagnant-es quant à la façon dont les données issues de leurs propres propos et artefacts partagés avaient été présentés et interprétés. L'utilisation de données déclaratives, développées à la base en contexte naturel et non à des fins de recherche, renforce la signification des résultats pour les intervenant-es avec l'intention d'accéder aux réflexions et réalités perçues (de Saint-André et al., 2010) et dont l'analyse révèle une pertinence au plan scientifique.

4.2. Axe axiologique

Dans la *situation 2.1* : pour l'équipe de design, l'ÉER était une innovation répondant à la finalité de réduire la fermeture de petites écoles rurales en enrichissant l'expérience scolaire des élèves. Toutefois, la majorité des enseignant-es y voyaient et y voient encore là une finalité bien différente, celle de rompre leur isolement.

Dans la *situation 2.2* : l'expérimentation de devis fut la méthodologie retenue par les chercheur-es. Cette approche leur suggérait de mettre de l'avant le meilleur modèle issu de la recherche. Ce faisant, ils ont ignoré la culture de recherche émergente, autant en ce qui concernait les intervenant-es sur le terrain que l'organisme médiateur (CEFRIO), soit celle de la recherche-action. Les deux chercheur-es de la première heure ont ainsi persisté à valoriser leur modèle. Ainsi, sous la prétention de s'inscrire dans une démarche de recherche où la collaboration est d'importance, l'équipe de recherche exprimait son ascendant sur les intervenant-es de terrain.⁹

Dans la *situation 2.3* : alors que le monde de l'éducation s'interrogeait – et s'interroge encore – quant aux usages des technologies numériques en salle de classe qui ont de la valeur pour l'apprentissage, l'équipe de recherche tenait à la combinaison des discours verbal et écrit entre les classes engagées dans un processus de collaboration. Les échanges verbaux se déroulaient au moyen d'un même système de visioconférence inter-classes et inter-commissions scolaires. Des tensions sont apparues entre l'équipe de recherche et les services informatiques des commissions scolaires alors que plus de systèmes de visioconférence étaient requis. Préserver un accès ouvert à l'ÉER et à son infrastructure d'orientation et de soutien était une valeur incontournable pour l'équipe de recherche comme pour la direction de l'ÉER, soit le CEFRIO. Les tensions demeurèrent pendant quelques années, les services informatiques des milieux scolaires se procurant leur propre système de visioconférence et l'ÉER en utilisant une variété pour s'adapter aux milieux. Aujourd'hui encore et plus que jamais, l'ÉER ne saurait se passer de systèmes de visioconférence à privilégier selon les besoins pédagogiques sous-jacents aux interactions interclasses, communément partagés et révélant une nécessaire agilité numérique.

Dans la *situation 2.4* : souvent coordonnés par voie de visioconférence, les échanges écrits par les élèves des classes, habituellement deux ou trois classes, qui participent à une même activité, un même projet ou une même investigation d'un problème se produisent de préférence sur la plateforme *Knowledge Forum*, compte tenu des fonctionnalités avancées pour soutenir un discours écrit évolutif et vu la disponibilité d'outils d'analyse des traces numériques écrites des élèves. À cet égard, nous prenons un exemple provenant d'un projet ayant porté spécifiquement sur le développement de l'écriture (Allaire et al., 2015). Compte tenu que les élèves du primaire rencontrent souvent le syndrome de la page blanche lorsqu'ils sont mis en situation d'écriture, le *Knowledge Forum* a été utilisé comme lieu collectif d'idéation. Chaque élève pouvait d'abord consigner des idées qui lui semblaient pertinentes à développer dans le cadre de la situation d'écriture. Ses compagnons de classe pouvaient plus tard les enrichir. Lors d'un projet de recherche récent, nommé L'ÉCRAN (L'évaluation collaborative réussie

⁹ Dans le principal journal ayant publié les articles-clés en matière de *Design-Based Research* (DBR), issu du *Design Experiment* (expérimentation de devis), Sannino et al. (2016) critiquent le DBR en le qualifiant d'autoritaire comparativement à l'approche qui est la leur, soit celle nommée *formative interventions*. Voir aussi Engeström (2011).

des apprentissages par le numérique), des dyades d'enseignantes et leurs directions d'école ont effectué un exercice de codesign avec une chercheuse de proximité portant sur la rétroaction par les pairs. La mise en œuvre s'est appuyée d'une variété de dispositifs pédagogiques complémentaires, variant les formes sociales pour développer les habiletés des élèves à donner et à recevoir des rétroactions, puis à les considérer dans une itération écrite. L'activité était consensuelle et présentait de la valeur non seulement aux yeux des intervenant·es, mais elle a gagné la faveur de collègues du même projet de recherche de deux autres régions.

4.3. Axe praxéologique

Dans la *situation 3.1* : les principes de coélaboration de connaissances (*Knowledge-building principles*) ont été énoncés par l'équipe de recherche ainsi que par l'équipe de coordination de l'ÉER, à maintes reprises et sous différents formats, mais ils continuent de s'avérer pour un grand nombre d'enseignant·es peu parlants ou utiles quand ils « font l'École en réseau ». L'équipe de recherche a fusionné les 12 principes initiaux (Scardamalia, 2002) en cinq groupes (Allaire et Lusignan, 2015) pour répondre au besoin de simplification de ces principes exprimé par les milieux scolaires : Collaboration et complémentarité des idées à partir de questions réelles et de problèmes authentiques; Amélioration et diversification des idées de manière participative par le discours; Responsabilisation des élèves dans un climat démocratique; Considération de sources fiables tout au long de la démarche d'investigation; Évaluation partagée, en contexte, tout au long du processus. Pour des raisons surtout pratiques, les enseignant·es développent leurs propres usages du *Knowledge Forum*, un espace de collaboration électronique que l'équipe de design internationale continue de développer partant des 12 principes originaux.

Dans la *situation 3.2* : le développement de la compétence numérique, pour laquelle l'ÉER peut s'avérer un « setio » exceptionnel, avance à petits pas dans bien des milieux scolaires, car celle-ci n'est pas intégrée dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Le Plan stratégique du ministère de l'Éducation stipule que « La réussite éducative constitue un enjeu majeur et une préoccupation renouvelée de tout acteur du système éducatif, notamment parce qu'elle s'inscrit comme l'un des leviers porteurs du développement du plein potentiel des élèves et, de ce fait, du développement de citoyens responsables et pleinement adaptés à la réalité du 21^e siècle » (MEQ, 2023, p. 22). Il semble donc urgent de définir les orientations d'un profil de sortie général pour la compétence numérique des élèves afin de travailler en ce sens. La nécessité de ne pas associer la compétence numérique à une compétence transversale est criante à la suite du constat de l'échec de l'intégration et de l'évaluation des compétences transversales dans le PFEQ.

5. DISCUSSION

Trois constats spécifiques ressortent, chacun en lien avec l'un des axes du RAS. Le premier constat est que l'axe épistémologique du RAS exige l'expression de ce qui fait sens, compte tenu de leurs savoirs respectifs, pour les chercheur·es comme pour les intervenant·es (*situations 1.1, 1.2, 1.3 et 1.4*). Le deuxième constat est que l'autoritarisme, que ce soit sous une forme naïve ou consciente, nuit à la quête d'éléments d'autorité dans laquelle sont engagé·es les participant·es pour décider de l'action à mener (*situations 2.1, 2.2, 2.3 et 2.4*). Le troisième constat est que les considérations pratiques l'emportent sur les considérations théoriques, voire les orientations ministérielles qui n'ont pas un ancrage spécifique dans le curriculum. Un arrimage disciplinaire semble nécessaire, cohérent et prometteur pour l'ensemble des 12 dimensions de la compétence numérique dans toutes les matières du PFEQ (MEQ, 2019). Les lois et règlements actuellement en vigueur (LIP, RREC, etc.) ne stipulent pas que la compétence numérique est devenue essentielle pour toute la population (CSE, 2020). Des politiques l'encouragent, mais elle n'est pas enchâssée dans une protection législative ni explicitement formulée dans les programmes. De plus, si les pratiques d'évaluation n'évoluent pas, les réformes curriculaires qui visent le développement de compétences avortent (Cox et Laferrière, 2019).

Il se dégage des situations rapportées que le problème partagé est demeuré un idéal inachevé pour l'équipe de recherche, cela au niveau des trois axes. La critique de Sannino et al. (2016), à l'effet que le *Design-based Research* (DBR) continue de reposer sur un rapport hiérarchique malgré la collaboration manifeste entre chercheur-es et intervenant-es, s'est progressivement imposée et le présent article fournit l'occasion d'en prendre encore davantage conscience.

De plus, cette analyse porte à suggérer que le critère d'équivalence des trois axes du RAS dont nous venons d'examiner la présence dans les situations ci-dessus, même si elles ne furent décrites qu'à grands traits, est instructif pour comprendre le quoi et le comment de la recherche participative. D'ailleurs, ce critère d'équivalence n'éveille-t-il pas une résonance chez les co-auteur-es du présent numéro thématique qui ont présenté les résultats de leurs propres recherches participatives lors du colloque « Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative »?

Par exemple, ce critère d'équivalence n'est-il pas sous-jacent à la dynamique qui permet de réussir l'étape de cosituation, décrite par Bednarz et Corriveau (2013) et mise en évidence par Pulido et Lavoie (2023)? Les trois axes du RAS ne participent-ils pas aussi des aspects relationnels et des processus de travail, deux autres sous-thèmes du colloque? Pasté et Promonet (2023) soulignent que la construction d'un objet commun renforce un collectif. La discutante Loisy (sous-thème Aspects relationnels) souligne l'importance de porter attention à la construction de l'arrière-plan, soit celui où les significations sont partagées. Thériault et Côté (2023) de même que Caron et al. (2023) insistent également sur l'importance de définir l'arrière-plan, sur la négociation de l'interprétation. Nous suggérons que non seulement l'axe épistémologique, mais aussi les deux autres, structurent cet arrière-plan au cours duquel le dialogue doit s'installer afin que se déploie le sens accordé par les partenaires à l'objet de la démarche participative dans laquelle ils-elles sont engagé-es, et que leurs finalités éducatives et leur utilité soient exprimées. Enfin, à la théorie de l'action conjointe en didactique, des éléments ont été puisés par Hammoud et Hayfa (2003) et par Pasté et Promonet (2023), notamment les principes d'ingénierie coopérative (Sensevy et al., 2013), ainsi que des outils d'analyse des échanges et tout en intégrant le principe de l'ascension de l'abstrait au concret (Engeström et al., 2012; Sensevy et Vigot, 2016).

Développer un problème partagé n'est pas aisé. Des difficultés surviennent, des tensions se pointent quasi inévitablement. Les présentations reliées au dernier sous-thème du colloque en ont traité : le collectivement partagé et les singularités propres aux différent-es acteur-es (Girardet et al., 2023), le stable et le mouvant (Blackburn et Lapointe, 2023), l'essentielle rigueur et l'indispensable pertinence (Audet, 2023), la reproduction ou la transformation des pratiques (Raynault, 2023).

Nous suggérons que le défi de la recherche participative, celle pratiquée dans l'École en réseau comme dans d'autres contextes, est de reconnaître la présence de deux logiques d'action à partir desquelles le problème partagé se définit, soit la logique de la recherche et la logique de l'intervention. Puisque des normes et des règles institutionnelles définissent les rôles de chercheur-e et d'intervenant-e, dans l'ÉER et ailleurs, il n'est guère possible de faire complètement abstraction de la logique d'action de l'un ou de l'autre et de continuer d'appartenir à la communauté de pratique qui forge l'identité du chercheur-e ou de l'intervenant-e. Il importe alors que chacun-e respecte la culture de l'autre (Bereiter, 2002). Ce penseur et chercheur souligne toutefois que le nécessaire rapprochement de la culture de la recherche et de la culture des écoles est un enjeu critique.

Pour composer avec cet enjeu, nous suggérons de convoquer le concept d'agentivité relationnelle (Edwards, 2005) en théorie de l'activité¹⁰. Ce concept fait référence à la capacité de travailler avec les autres pour élargir et transformer l'objet de son travail ou de son activité, à la capacité de reconnaître les ressources que les autres

¹⁰ L'agence relationnelle considère que l'activité humaine est médiatisée par des outils, des signes, des règles et des rôles, et qu'elle se situe dans un système collectif d'activité.

mettent en œuvre lorsqu'ils interprètent l'objet partagé, à la capacité d'offrir du soutien et de demander du soutien aux autres et à la capacité d'améliorer sa capacité à s'engager dans le monde aux côtés des autres.

6. CONCLUSION

Le quoi (l'objet partagé) et le comment (l'activité) de la recherche participative ont été mis en évidence alors que nous avons analysé le RAS des chercheur-es et des intervenant-es qui ont effectué des recherches participatives dans le contexte de l'ÉER. Les axes épistémologique, axiologique et praxéologique ont permis de mettre en exergue des distinctions dans le poids accordé aux éléments théoriques, dans la finalité octroyée aux activités et dans l'identification de l'utilité des connaissances.

La conduite de recherches participatives devient d'autant plus importante au Québec alors que l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), bras télescopique de la loi 23, fait craindre un rétrécissement désespérant des options méthodologiques...

7. RÉFÉRENCES

- Allaire, S., Laferrière, T., Gaudreault-Perron, J. et Hamel, C. (2009). Le développement professionnel des enseignants en contexte de mise en réseau de classes de petites écoles rurales : au-delà de l'alphabétisation technologique. *Revue Internationale du E-Learning et la formation à distance*, 23(3), 25–52. <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/584>
- Allaire, S. et Laferrière, T. (2013). *Synthèse d'idées et de travaux à propos de la coélaboration/création de connaissances et du Knowledge Forum*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article234>
- Allaire, S. et Lusignan, G. (2015). *Enseigner et apprendre en réseau. Guide pédagogique*. CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/allaire_lusignan_2015.pdf
- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2015). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves* (Rapport de recherche intégral présenté au Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture). http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire_ensemble_ACE_allaire_rapport.pdf
- Audet, G. (2023, 10 mai). « Tenir parole » en recherche : enjeux et défis liés à l'utilisation de récits de pratique d'enseignant.e.s. Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Beaudoin, J., Laferrière, T., Collin, S., Ruel, C. et Voyer, S. (2022). *Rapport ÉVA. Équité et valeur ajoutée dans les usages du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage*. CTREQ. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/CTREQ-Rapport-EVA_VF-5.pdf
- Bednarz, N. et Corriveau, C. (2013). Un exemple de co-situation, les enjeux pour la chercheuse : une recherche à propos de la transition secondaire-collégial en mathématiques. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (p. 75-83). L'Harmattan.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Lawrence Erlbaum.

- Bernard, M.-C. (2014). Rapports aux savoirs relatifs aux vivants chez des enseignants et enseignantes de biologie du collégial et du lycée. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher, (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 106-119). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Bernard, M.-C. et Mbazogue-Owono, L. (2020). Rapports aux savoirs d'enseignants·es de biologie. Types de sujets face aux enjeux que soulèvent le vivant et sa prise en charge scolaire. Dans M.F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) : quel(s) sujet(s), quel(s) savoir(s) ?* (p. 136-150). Livres en ligne du CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/rapport_aux_savoirs_quels_sujets_quels_savoirs_0.pdf
- Blackburn, M.-E. et Lapointe, F. (2023, 10 mai). PIECES : un projet alliant recherche et intervention dans un processus d'innovation ouverte. Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 7-18). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Caron, J., Parent, S., Adams, G., Pelchat, M.-É., Laflamme, V. et Carbonneau, M. (2023, 10 mai). Processus réflexif théorique et expérientiel autour des C21 et de la classe flexible au primaire : implication d'intervenantes du milieu scolaire Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (2021). Les fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir. *Revista internacional Educon* 2(1). <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Éduquer au numérique Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*.
- Cox, M. et Laferrière, T. (dir.). (2019). *The action agendas of EDUsummit2019*. https://edusummit2019.fse.ulaval.ca/sites/iscar17.ulaval.ca/files/edusummit2019_actionagendas.pdf
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Engeström, Y. (1987, 2014). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Girardet, C., Simon, A. et Mottier-Lopez, L. (2023, 10 mai). Dispositif d'une recherche collaborative : articulations

- entre le collectivement partagé et les singularités propres aux différentes actrices. Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Hammoud, R. et Hayfa, N. (2023, 10 mai). Démarche d'accompagnement au sein du réseau de recherche collaborative LÉAL. Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Joffredo-LeBrun, S., Athias, F., Henry, A. et Journal, C. (2023, 10 mai). Dialogue d'ingénierie dans un LÉA sur la catégorisation des problèmes additifs. Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Laferrière, T., Breuleux, A. et Inschauspé, P. (2004). *Rapport de recherche final du projet L'École éloignée en réseau*. <https://eer.qc.ca/publication/1599169805412/eer-2004-rapport-de-recherche-final.pdf>
- Laferrière, T., Barma, S., Bernard, M.C., Trépanier, C. et Vincent, M.-C. (2017). *Boundary spanning among educational partners in the service of equality of opportunity*. American Educational Research Association 2017 Annual Meeting. San Antonio, Texas, 27 avril-1 mai 2017. https://tact.ulaval.ca/works/AERA_2017_Laferri&co.pdf
- Laferrière, T., Bracewell, R. et Breuleux, A. (2001). *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire* (mise à jour). <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html>
- Laferrière, T., Cox, M. et Baron, G. L. (2020). Résultats de l'EDUsumMIT2019 au service de l'innovation pour l'éducation formelle des jeunes. *Revue Adjectif: analyses et recherches sur les TICE*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article510>
- Lektorsky, V. A. (2009). Mediation as a mean of collective activity. Dans A. Sannino, H. Daniels et K. D. Gutiérrez. *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022). *Plan stratégique 2022-2027*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
- Pasté, C. et Promonet, A. (2023, 10 mai). Implications dans la collaboration, quelles dynamiques? Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Pulido, L. et Lavoie, R. (2023, 10 mai). Enjeux de la co-situation : le cas d'une recherche collaborative sur la pédagogie en nature. Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche*

- participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas.
<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Raynault, A. (2023, 10 mai). De MIXITÉ 1.0 à 2.0. Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas.
<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Sannino, A., Engeström, Y. et Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4).
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10508406.2016.1204547>
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Dans B. Smith (dir.), *Liberal education in a knowledge society* (p. 76-98). Open Court.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Dans K. Sawyer (dir.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (p. 97-118). Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. et Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45. <http://trema.revues.org/3536>
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. et Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031–1043.
- Thériault, P. et Côté, M.-C. (2023, 10 mai). De l'action à la recherche : une voie d'accès pour se familiariser à la démarche scientifique. Dans S. Allaire, M.-P. Baron, M.-P. Forest et S. Nadeau-Tremblay (resp.), *Processus en jeu entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires dans des projets de recherche participative* [colloque]. 90^e congrès de l'Acfas.
<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/enjeux-recherche/40/c>
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (dir.). (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant*. DeBoeck supérieur.