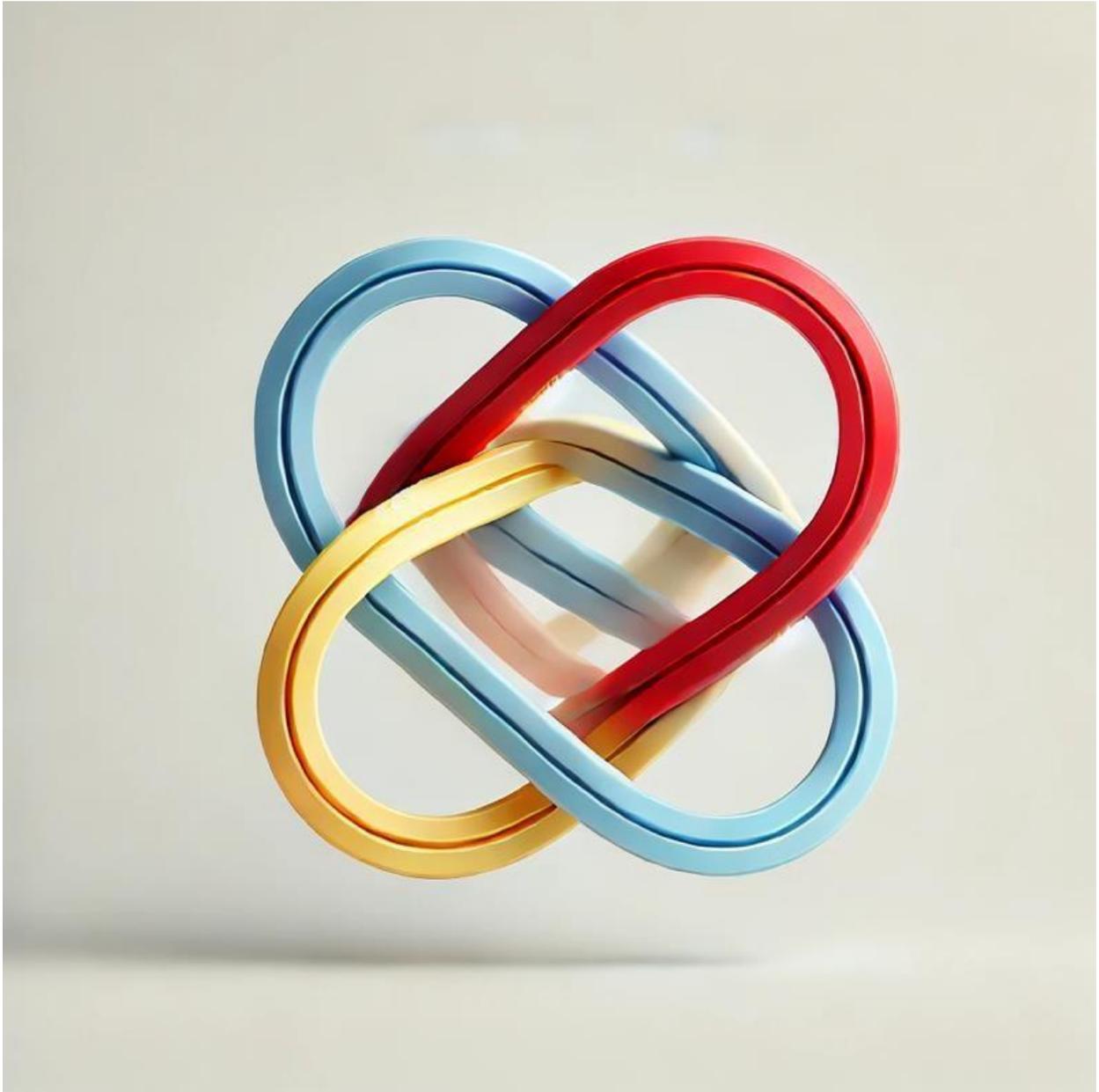


Livre blanc



DALL-E

Rapports aux savoirs et système éducatif québécois : des tensions surmontables ?

Comité éditeur :

Marie-Claude Bernard, Clarence Pomerleau et Thérèse Laferrière

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la [licence CC BY-SA 2.0](#) :

 Certains droits réservés par 350.org

Mise en page : Camille Pelletier

ISBN : 978-2-921559-60-7

Pour citer cet ouvrage : Bernard, M.-C., Pomerleau, C. et Laferrière, T. (2025). *Rapports aux savoirs et système éducatif québécois : des tensions surmontables ?* Livres en ligne du CRIRES.

<https://lel.crires.ulaval.ca/works/Bernard%20et%20coll. 2025 CP.pdf>

Pour citer une section et ses auteur·trices : Co-auteur·es (2025). Titre de la section. Dans Bernard, M.-C., Pomerleau, C. et Laferrière, T., *Rapports aux savoirs et système éducatif québécois : des tensions surmontables ?* (p. 13-14). Livres en ligne du CRIRES.

<https://lel.crires.ulaval.ca/works/Bernard%20et%20coll. 2025 CP.pdf>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](#)), Québec : février 2025



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
LE PROBLÈME	6
Contexte et situation du problème	6
Rapport aux savoirs	6
Enjeux liés au contexte	7
Répercussions sur les rapports aux savoirs et ses trois axes	7
Objectif	8
LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	8
LES RAPPORTS AUX SAVOIRS DES AGENT·ES DE L'ÉDUCATION	11
Les rapports aux savoirs d'élèves	11
Les rapports aux savoirs de l'élève en échec	12
<i>Yves Reuter (Université de Lille), Marie-Claude Bernard (Université Laval), Thérèse Laferrière (Université Laval)</i>	12
Les rapports à l'écrit d'élèves	13
<i>Pauline Sirois (Université Laval), Mélissa Dumouchel Université de Sherbrooke), Marie-Hélène Forget (Université du Québec à Trois-Rivières), Mathieu Gagnon (Université Laval), Marie Jutras (Université de Sherbrooke), Clarence Pomerleau (Université Laval), Alice Vanlint (Université Laval)</i>	13
Les rapports aux savoirs d'élèves à l'ère des robots conversationnels	15
<i>Marie-Claude Bernard (Université Laval), Dominique Lahanier Reuter (Université Lille 3), Clarence Pomerleau (Université Laval), Christelle Robert-Mazaye (Université du Québec en Outaouais), Anne Sardier (Université Clermont Auvergne), Pauline Sirois (Université Laval), Stéphane Allaire (Université du Québec à Chicoutimi)</i>	15
Les rapports aux savoirs d'enseignant·es et de formateur·rices d'enseignant·es	17
<i>Béatrice Drot-Delange (INSPE Clermont Auvergne. Laboratoire ACTé) Sarah Bourdeau-Julien (Collège Saint-Charles-Garnier), Michelle Deschênes (Université du Québec à Rimouski), Nicole Monney (Université du Québec à Chicoutimi), Geneviève Therriault (Université du Québec à Rimouski)</i>	17
Les rapports aux savoirs d'agent·es d'interface	19
<i>Sylvie Moussay (INSPE), Alexandre Dal-Pan (Université Laval), Alain Fortier (Université Laval), Marie-Claude Houle (Université Laval), Audrey Raynault (Université Laval)</i>	19
Les rapports aux savoirs d'utilisateurs·trices de robots conversationnels	21
<i>Mélanie Tremblay (Université du Québec à Rimouski), Laurie Couture (École branchée), Thérèse Laferrière (Université Laval), Simon Lavallée (Scolab), Michèle Tessier-Baillargeon (Université du Québec à Rimouski)</i>	21
Les rapports aux savoirs au sein de comités d'engagement pour la réussite des élèves (CERE) des CSS	22
<i>Jocelyne Chevrier (Université de Sherbrooke), Nancy Granger (Université de Sherbrooke), Marc-André Lachaine (retraité de l'administration scolaire) et Denis Savard (Université Laval)</i>	22

Les rapports aux savoirs de directions d'école et de services	24
<i>Jasmin Bélanger (École De Rochebelle), Thérèse Laferrière (Université Laval), Louise Létourneau (Université de Sherbrooke), Alain Fortier (Université Laval), Georges-Louis Baron (Université de Paris Cité).....</i>	
	24
Les rapports aux savoirs de chercheur-es.....	26
<i>Stéphane Allaire (Université du Québec à Chicoutimi), Kevin Naimi (Université Laval), Loïc Pulido (Université du Québec à Chicoutimi), Marie-Claude Bernard (Université Laval), Clarence Pomerleau (Université Laval), Yves Reuter (Université de Lille)</i>	
	26
LE « MIROIR » QUI S'EN DÉGAGE	28
Les tensions associées à une vision autoritaire	28
Axe épistémologique.....	29
1. Tensions entre des agent-es du système éducatif québécois.....	29
2. Tensions d'agent-es par rapport à la standardisation ou la pluralité des épistémologies.....	29
Axe axiologique	29
3. Tensions chez des agent-es entre les valeurs éducatives et les pressions performatives.....	29
4. Tensions liées à une conception hiérarchique de l'organisation	30
5. Tensions liées à la dévalorisation des savoirs d'expérience.....	30
Axe praxéologique	30
6. Tensions entre les exigences ministérielles et la nécessaire latitude de gestion des directions d'établissements	30
7. Tensions entre les exigences ministérielles et les visées poursuivies par des enseignant-es	31
8. Tensions entre les exigences ministérielles et les rôles des agent-es d'interface.....	31
Les tensions associées à une vision démocratique	32
Axe épistémologique.....	32
9. Tensions entre les conceptions d'agent-es quant aux rôles exercés	32
10. Tensions concernant la confiance d'agent-es envers l'IA générative.....	32
Axe axiologique	33
11. Tensions concernant la valeur d'éléments médiateurs (outils/instruments/artéfacts culturels) dans les actions de chercheur-es et d'enseignant-es visant la réussite scolaire et éducative	33
Axe praxéologique	33
12. Tensions quant à la disponibilité et à l'usage d'outils par différent-es agent-es	33
Limites	34
CONSTATS ET PISTES D'ACTION.....	34
RÉFÉRENCES	36

INTRODUCTION

Le réseau PÉRISCOPE (Plateforme d'Échange Recherche et Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussite) a tenu son colloque annuel¹ dans le cadre du congrès de l'ACFAS 2024 sur la notion de rapport aux savoirs.

Chercheur·es et professionnel·les de l'éducation de différents groupes d'appartenance se sont exprimé·es sur des rapports qu'ils et elles entretiennent avec les savoirs. Ici, c'est sur trois axes du rapport aux savoirs que leurs propos sont présentés :

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

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

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

Dans ce bref ouvrage, de type livre blanc, l'hypothèse de travail est que, notamment dans le contexte de l'annonce de la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE), les rapports aux savoirs² sont sources de tensions entre les agent·es de l'éducation – élèves, enseignant·es, formateur·rices d'enseignant·es, agent·es d'interface (conseiller·ères pédagogiques, universitaires incluant superviseur·es de stage et agent·es de transfert de connaissances), directions d'écoles et de services, chercheur·es et comités d'engagement pour la réussite des élèves (CERE) des CSS. Leurs témoignages, expériences, réflexions situées et apports théoriques mettent-ils en évidence des tensions révélatrices de contradictions au regard des rapports aux savoirs dans le système éducatif québécois ? Des pistes de convergence susceptibles de conduire à des transformations durables au service de la persévérance et de la réussite scolaires peuvent-elles s'en dégager ?

Pour répondre à ces questions, après avoir présenté une brève problématique et la méthodologie utilisée pour tirer des synthèses des propos tenus par les différents types d'agent·es, nous mobiliserons la théorie de l'activité (CHAT), qui permet d'analyser les interactions entre les agent·es, leurs outils médiateurs (entendre leurs savoirs), leur communauté ainsi que les rôles et les règles qui encadrent leur activité. Par cette analyse descriptive des rapports aux savoirs, que nous voulons concise mais percutante, nous cherchons à refléter la dynamique en jeu dans le domaine des savoirs, tout en faisant ressortir ce qui est susceptible d'encourager ou de freiner l'agentivité des acteurs et actrices de l'éducation publique au Québec.

¹ Les actes de ce colloque, présentés sous format multimédia, sont accessibles sous ce [lien](#).

² Souvent présentée au singulier (rapport au savoir), le Comité organisateur a voulu souligner la pluralité des savoirs et la diversité des rapports que chaque agent·e entretient avec eux (rapports aux savoirs).

LE PROBLÈME

Contexte et situation du problème

L'adoption de la nouvelle Loi 23³ remet en question les rapports aux savoirs des différent·es agent·es du système éducatif québécois. La mise en œuvre de celle-ci, conjuguée à la création annoncée d'un INEE valorisant une certaine définition de la « science », présentée comme faisant autorité, redessine les rapports de pouvoir au sein du système. Ainsi, en dépit de leurs formations universitaires de quatre ans privilégiant la réflexivité, les enseignant·es, tout comme l'ensemble des professionnel·les de l'éducation et les universitaires, se voient soumis à une rationalité technique (Schön, 1983) qui tend à s'imposer. En outre, la pénurie actuelle d'enseignant·es exacerbe la situation puisqu'il faut pourvoir les postes en recrutant, entre autres, des personnes moins formées, donc avec moins de recul pour ajuster leurs gestes dans les situations éducatives et les contextes variés avec lesquels composer. Des solutions standardisées, plus faciles à déployer, sont mises de l'avant.

Le cœur du problème réside dans l'entrecroisement de l'activité professionnelle et de gouvernance : 1) la volonté politique de s'appuyer sur des données présentées comme « probantes », mais qui a pour effet de ne pas tenir compte de la complexité des savoirs des professionnel·les de l'éducation et d'uniformiser les pratiques enseignantes ; 2) le souci des formateur·trices d'enseignant·es de renforcer la professionnalisation du corps enseignant, en s'appuyant sur une formation solide, une approche réflexive et des rapports aux savoirs nuancés et adaptés aux contextes ; 3) la préoccupation, en ce contexte de pénurie, de placer un·e enseignant·e dans chaque classe qui incite à recourir à des formations axées sur des solutions uniformisées et aisément transférables. C'est ainsi que, sous le prétexte de viser l'excellence, la standardisation s'impose, comme l'indique l'ouvrage collectif de Laferrière et ses collaborateur·trices (2024), et interroge le rapport aux savoirs des agent·es éducatifs.

Rapport aux savoirs

La notion de rapport aux savoirs permet de comprendre des enjeux complexes de l'apprentissage et de la réussite scolaire. Charlot et ses collègues (1992) ont d'abord fait appel à cette notion pour éclairer, d'un point de vue socioanthropologique, la question de l'échec scolaire (et de la réussite) en montrant l'importance du sens que l'élève donne à l'école et à ce qu'il apprend. Laferrière et ses collaborateur·trices (2017, 2025) ont étudié, sur différents projets, le rapport aux savoirs d'élèves, d'enseignant·es et de chercheur·es, en l'articulant sur trois axes. Dans ce livre blanc, qui concerne un vaste ensemble de groupes d'agent·es, nous nous référerons à ces mêmes trois axes, définis comme suit :

Axe épistémologique : concerne la constitution du savoir, sa légitimité, ses modes de production, les façons dont il est compris, organisé et validé. Il met en jeu les interactions complexes du sujet avec les savoirs et ses façons de les structurer. Il aide à comprendre le processus dynamique de l'appropriation des savoirs.

³ La Loi 23 a été adoptée le 7 décembre 2023. Soixante-seize député·es de la Coalition avenir Québec (CAQ) ont voté pour, tandis que 29 élu·es du Parti libéral du Québec (PLQ), de Québec solidaire (QS) et du Parti québécois (PQ) se sont prononcé·es contre.

Axe axiologique : concerne les valeurs associées au savoir, sa finalité, la manière dont différent·es acteurs·trices hiérarchisent, valorisent ou dévalorisent les savoirs, leur transmission et leur appropriation. Cet axe s'appuie sur le principe d'éducabilité (i.e. tout humain peut apprendre) et invite à reconnaître la singularité de l'élève et la nécessité de développer un rapport critique aux savoirs.

Axe praxéologique : touche à la mise en pratique du savoir, aux actions, aux gestes professionnels, aux routines et à la manière dont les connaissances s'inscrivent dans des pratiques concrètes. Cet axe invite à une réflexion critique sur les appuis théoriques des pratiques pédagogiques, rejoignant l'intérêt de la réflexion épistémologique (lien entre le logos – discours sur la praxis – et la praxis elle-même).

L'analyse du rapport aux savoirs sur ces axes permet d'aborder trois enjeux majeurs auxquels fait face le système scolaire québécois.

Enjeux liés au contexte

- l'enjeu est de préserver la diversité des approches et l'agentivité des enseignant·es en exercice afin que ces professionnel·les puissent répondre efficacement aux besoins variés des élèves ;
- l'enjeu est de pourvoir rapidement les postes vacants tout en maintenant un haut niveau de professionnalisation ;
- l'enjeu est de maintenir une communication et une collaboration étroites entre les différents agent·es qui œuvrent dans une école ou un CSS, tout en adoptant des cadres théoriques qui éclairent les réalités contemporaines de l'éducation.

Répercussions sur les rapports aux savoirs et ses trois axes

Ces différents enjeux s'expriment dans les axes analytiques retenus pour appréhender les rapports aux savoirs des différents agent·es du système éducatif québécois.

Axe épistémologique

Nature et légitimité des savoirs. La création de l'INEE repose sur une logique de standardisation des pratiques enseignantes, s'appuyant sur une « science » présentée comme faisant autorité. Cette approche soulève des questions fondamentales sur l'origine et la légitimité des savoirs mobilisés. Le défi est de maintenir le dynamisme du développement des savoirs, la pluralité des épistémologies et des méthodes de production de connaissances afin de ne pas limiter la capacité des enseignant·es à référer à des savoirs adaptés à leurs contextes spécifiques.

Coconstruction assistée des savoirs. Étant donné que des interrogations subsistent quant à la fiabilité et à la légitimité des connaissances générées par les robots conversationnels, ainsi qu'à leur rôle potentiel en tant qu'« actants » dans la coconstruction des savoirs, des questions sur la prévention d'une standardisation des connaissances et d'une réduction de l'autonomie professionnelle se posent.

Axe axiologique

Valeurs éducatives du PFEQ. La standardisation des pratiques occultera certaines valeurs éducatives de nature émancipatrice : curiosité, pensée critique, créativité, bien-être des élèves, etc. Le défi est d'assurer que les décisions politiques et les pratiques pédagogiques reflètent ces valeurs.

Rôle de l'enseignant·e. Devant la standardisation qui s'annonce, les réponses trop peu contextualisées des robots conversationnels et la pénurie qui perdure, l'impératif est de ne pas réduire l'enseignant·e à un rôle de simple exécutant·e de protocoles ou d'opérateur·ice technologique.

Axe praxéologique

Adaptation des pratiques pédagogiques. C'est un défi constant que d'adapter les pratiques pédagogiques aux besoins et singularités des élèves tout en tenant compte des ressources disponibles et du contexte.

Marge de manœuvre des agent·es. Les enseignant·es et les directions d'établissement se sentent souvent contraint·es par les exigences ministérielles et les pressions performatives. Le point de mire préconise la valorisation de leur autonomie décisionnelle pour ajuster leurs pratiques en fonction des situations rencontrées.

Objectif

Face aux enjeux, et leurs répercussions, qui viennent d'être exposés et dans le but de soutenir les agent·es du système éducatif, notre démarche vise la mise en évidence des tensions que le présent contexte recèle et ainsi offrir un « miroir » de celles-ci aux agent·es afin de contribuer au renforcement de leur capacité à exercer leurs différents rôles en tant que professionnel·les de l'éducation.

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Temps 1

Partant de la description générale du colloque et de chacune des activités qui ont eu lieu, d'une conceptualisation succincte de la notion de rapport aux savoirs et des captations [vidéos](#) de tous les panels et de la transcription (verbatim) de ces panels, nous avons fait usage de NotebookLM, un outil d'intelligence artificielle générative (IAG) développé par Google qui facilite l'exploration du contenu des documents – textes et captations vidéos dans le cas présent – qui lui sont soumis. Nous avons d'abord interrogé de diverses manières cet IAG afin de constater ou pas sa capacité à tirer des synthèses utilisables de ces documents. Sa performance s'est avérée prometteuse.

Temps 2

Après avoir réécouté chacune des vidéos et fourni à NotebookLM les fichiers pertinents concernant un panel donné, soit un court texte définissant les trois axes retenus (épistémologique, axiologique et praxéologique), la description du panel, la captation vidéo correspondante et la transcription (verbatim) des interventions, nous avons interrogé les sources ainsi constituées. Après plusieurs essais, nous avons retenu la question suivante: Comment [Nom de l'intervenant·e] aborde chacun des trois axes du rapport aux savoirs dans sa présentation?

Temps 3

Une étape de vérification systématique a été menée pour valider la correspondance entre les sources originales (« input ») et le texte généré (« output »), permettant ainsi d'identifier et de corriger d'éventuelles 'hallucinations' de l'IAG.

Temps 4

Après avoir ainsi été validé, le texte a été soumis à l'IAG Claude.ai (version payante) en lui fournissant les instructions suivantes :

J'ai besoin d'écrire un article de 1200 mots à partir d'un compte rendu de panel. Je me suis intéressée aux trois axes du rapport aux savoirs : l'axe épistémologique, l'axe axiologique et l'axe praxéologique. Je te joins un compte-rendu des présentations des différents panélistes. L'article doit porter sur les trois axes du rapport aux savoirs tels que mis en évidence par les propos des panélistes. Cet article se retrouvera dans une publication dont les destinataires seront toutes les personnes intéressées par l'éducation.

À partir de notre connaissance des propos tenus, quelques derniers ajustements, incluant le retrait des numéros entre parenthèses, ont été effectués en prenant en considération la limite souhaitée d'un maximum de trois pages pour chacun des chapitres.

Temps 5

Le résultat étant satisfaisant, nous avons soumis celui-ci à chaque groupe de panélistes, leur demandant de :

1) Lire ce qui vous concerne dans la partie A (réalisée au Temps 2) du document synthèse qui vous est envoyé quant aux éléments retenus de votre présentation à l'égard des trois axes ; 2) Valider la partie B (réalisée au Temps 3) du document synthèse de votre panel. Ajouts, modifications ou commentaires bienvenus (à condition qu'ils explicitent l'un ou l'autre des autres axes) afin d'accentuer l'élément ou les éléments qui ont fait la particularité de votre panel. Cette partie deviendra le chapitre du bref ouvrage (livre blanc ?) ; 3) Retourner un courriel nous indiquant que vous avez pris connaissance du document et effectué, s'il y avait lieu, vos modifications.

Temps 6

Une fois les accords obtenus et les modifications demandées intégrées dans le texte, nous avons peaufiné le texte en lui donnant plus de « relief ». Autrement dit, nous avons apporté des nuances, des précisions et affiné le style de rédaction.

Temps 7

À la suite de ce processus de validation humaine des chapitres synthétisant chacun des panels, nous avons effectué l'analyse annoncée dans l'introduction, à partir de la théorie de l'activité (CHAT), et en focalisant sur les tensions que les différents rapports aux savoirs des agent-es recèlent. Ces tensions, loin d'être uniquement des obstacles, peuvent être considérées, en s'inspirant de Vygotsky et d'Engeström, comme des moteurs d'apprentissage et d'innovation. Nous avons procédé à l'application du cadre d'analyse de ce dernier tout en l'adaptant au concept de rapport aux savoirs. Rappelons que ce concept fait référence à la manière dont un individu ou un groupe conçoit, valorise, s'approprie et fait acquérir des connaissances. Ici, l'hypothèse de travail est qu'il pouvait permettre d'éclairer un ensemble de dynamiques souvent invisibles derrière les pratiques et les politiques scolaires. Nous avons procédé à une analyse qui se voulait :

- **Respectueuse de la pluralité des agent-es et de leurs propres rapports aux savoirs.** Les agent-es, selon leur formation, leur expérience, leurs représentations personnelles, construisent des manières singulières d'appréhender la connaissance et des façons de la faire « passer » aux élèves.

Les élèves, de leur côté, s’emparent des savoirs de façon variable selon leur milieu social, leurs trajectoires scolaires, leurs aspirations futures. Les parents ont également des conceptions variées de ce qui constitue un « bon » savoir (connaissances académiques, savoir-faire pratiques, compétences pour la vie citoyenne). Examiner les tensions éducatives que génère cette pluralité permet de mieux comprendre les différentes visions et logiques qui entrent en collision.

- **Consciente des contextes socio-culturels** qui façonnent le rapport aux savoirs des agent-es. Interroger ce rapport, c’est aussi interroger la manière dont l’institution scolaire, dans un contexte donné, construit de la légitimité ou au contraire de la dévalorisation autour de certains savoirs. Les tensions trouvent alors racine dans des rapports de pouvoir, des enjeux identitaires et symboliques autour de ce que signifie « être instruit » ou « réussir à l’école ».
- **Ancrée dans des pratiques réelles.** Le rapport aux savoirs influence directement la manière dont les enseignant-es enseignent (intentions pédagogiques, contenus disciplinaires retenus, modes d’évaluation), la façon dont les élèves apprennent (motivation, engagement, sens donné aux apprentissages) et les attentes des parents (conception de la « réussite scolaire »). Ainsi, en étudiant ces rapports, on peut mieux comprendre les tensions entre intentions officielles du système éducatif (PFÉQ) et leurs mises en œuvre concrètes en classe.
- **Révélatrice de contradictions structurelles.** Les tensions entre la volonté d’innover pédagogiquement et l’attachement à des traditions disciplinaires ou pédagogiques, entre une pédagogie centrée sur le développement de compétences et des évaluations standardisées axées sur des savoirs formels, s’incarnent dans le rapport que les agent-es entretiennent aux savoirs. Par exemple, ces tensions peuvent manifester une contradiction entre ce que l’école valorise officiellement (pensée critique, interdisciplinarité) et ce qui est effectivement transmis et évalué.

Temps 8

Nous avons associé les trois axes du rapport aux savoirs (figure 1), illustrés en parallèle, au triangle de base de la théorie de l’activité (Vygotsky, 1978) : la relation sujet-objet est toujours médiatisée par le langage, des signes, des outils/instruments et des artefacts culturels. Utilisé par Engeström (1987, 2014), il l’a complexifié par l’intégration des dimensions collectives et institutionnelles de Leont’ev (1978) puisque l’activité n’est pas simplement cognitive ou individuelle, mais socialement située, historiquement construite et toujours orientée vers la transformation d’un objet et connu comme les triangles d’Engeström (figure 2). Ainsi, nous avons rattaché l’axe épistémologique au pôle langage/signes/outils/instruments/artefacts culturels, cela après l’avoir associé dans un premier temps à l’axe praxéologique. Selon la théorie de l’activité, la relation sujet-objet est toujours médiatisée par le langage, des signes, des outils/instruments et des artefacts culturels. Sur l’axe axiologique s’est retrouvée la valeur accordée par les sujets/agent-es et une communauté donnée à certains savoirs, à certaines pratiques et à certaines finalités éducatives. Selon la théorie de l’activité, valeurs et normes se concrétisent dans des règles, des politiques et une certaine division du travail (rôles), soit ce qui est jugé valable, important et moralement souhaitable dans une communauté ou un contexte donné. Sur l’axe praxéologique, puisque l’activité des sujets/agent-es est orientée vers un objet à transformer pour tendre vers un résultat donné (entendre ici réussite scolaire/éducative), nous comprenons que leurs savoirs sont mis en acte en s’opérationnalisant dans des pratiques situées, des gestes professionnels.

Figure 1

Axes du rapport aux savoirs

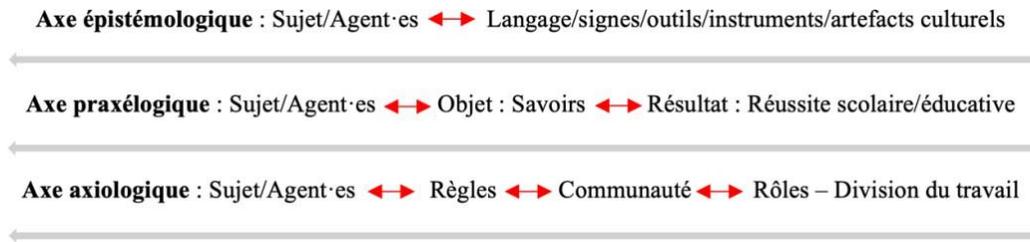
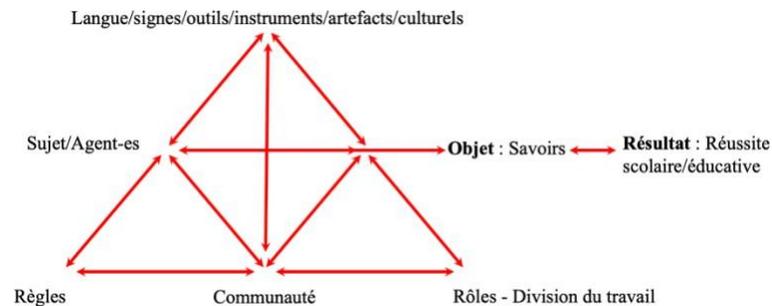


Figure 2

Les triangles d'Engeström (1987, 2014)



Ces trois axes du rapport aux savoirs donnent forme, sens et légitimité à l'activité des agent·es. Leur efficacité dépend notamment des contraintes avec lesquelles composer et qui peuvent être des tensions, des contradictions dans les rapports aux savoirs d'agent·es, occupant des rôles distincts ou pas, dans le système éducatif (communauté éducative).

LES RAPPORTS AUX SAVOIRS DES AGENT·ES DE L'ÉDUCATION

Les rapports aux savoirs d'élèves

Dans cette section concernant le rapport aux savoirs des élèves, nous aborderons celui de l'élève en échec, du rapport à l'écrit de l'élève et de l'élève à l'heure des pratiques émergentes en présence de robots conversationnels.

Les rapports aux savoirs de l'élève en échec

Yves Reuter (Université de Lille), Marie-Claude Bernard (Université Laval), Thérèse Laferrière (Université Laval)

Face aux approches technicistes et normatives de l'échec scolaire, illustrées notamment par la création de l'INEE (Institut national d'excellence en éducation) au Québec, la question du rapport aux savoirs s'impose comme un outil conceptuel majeur pour repenser les processus d'apprentissage. L'analyse développée par Yves Reuter, enrichie par les échanges avec Marie-Claude Bernard et Thérèse Laferrière, propose un regard critique des pratiques pédagogiques qui contribuent à la construction de l'échec scolaire. Il est question ici d'articuler ses propos autour des trois axes retenus.

L'axe épistémologique

Dans une perspective épistémologique, les propos sur les rapports aux savoirs de l'élève en échec révèlent une rupture significative avec les conceptions traditionnelles de l'apprentissage. En effet, pour Reuter, « le sujet apprenant n'est plus considéré comme un réceptacle passif. Il possède un ensemble de pratiques, de représentations, de valeurs, qui constituent des médiations ou des obstacles pour la construction des savoirs. » Cette perspective rejoint les dimensions identitaires et sociales mises en lumière dans les travaux de Charlot (1997, 2003).

La mise en garde contre une approche mécaniste des relations entre écriture et pensée constitue un apport important dans la façon de comprendre les savoirs par l'élève en échec. Reuter critique « le passage quelque peu rapide entre données langagières et fonctionnement courant », soulignant que « la mise en scène textuelle d'un contenu » ne reflète pas nécessairement la construction effective des savoirs. Cette position trouve un écho particulier avec les notions de « communautés discursives » de l'équipe de Bernié (2002) à Bordeaux et de « classe, communauté d'élaboration de connaissances » de Scardamalia et Bereiter (notamment 2003) à Toronto qui considèrent eux aussi que l'apprentissage ne peut se réduire à des productions individuelles, mais doit être compris en tant qu'espaces de construction collective des savoirs.

L'axe axiologique

L'analyse axiologique privilégie une approche constructive centrée sur ce que les élèves possèdent plutôt que sur leurs manques. Reuter s'oppose explicitement à la dévalorisation des élèves dits scolaires, jugeant « pour le moins discutable qu'on reproche à des élèves d'être scolaires au sein de l'institution scolaire. » Cette position s'accompagne d'une attention particulière à la sécurisation de l'univers scolaire. En effet, l'opacité de l'univers scolaire peut engendrer de l'insécurité chez les élèves.

À cette préoccupation s'ajoute l'importance d'une écoute collective des élèves en difficulté. Les écouter lorsqu'ils sont en groupe et non comme individu seul face à l'adulte leur donne plus d'assurance pour expliquer ce qui leur pose problème. Cette approche collective établit un lien direct entre l'appartenance à une communauté et la construction de rapports aux savoirs.

L'axe praxéologique

Dans l'inscription des savoirs dans des pratiques concrètes, les concepts de conscience disciplinaire et de vécu disciplinaire (Reuter, 2007, 2016) peuvent être éclairants, car ils trouvent une application concrète dans l'analyse des pratiques pédagogiques. La conscience disciplinaire réfère à la façon dont les élèves

perçoivent et reconstruisent les disciplines selon trois dimensions : les formes, la clarté et la pertinence. Le vécu disciplinaire renvoie aux sentiments et émotions que les acteurs·ices déclarent associer aux disciplines. En effet, Reuter souligne que les élèves « font bien souvent avec un vécu disciplinaire potentiellement négatif », à l'exception notable de l'éducation physique et sportive et des arts plastiques.

L'adoption de pédagogies différentes pour construire des rapports aux disciplines plus stimulants est encouragée. En effet, les pédagogies alternatives qui incluent la collaboration, la discussion et la remise en question des conceptions, et qui mettent en œuvre des communautés d'apprentissage inclusives favorisent une meilleure compréhension des élèves et de leurs expériences tout en les incitant à développer une vision critique des disciplines scolaires.

Conclusion

L'analyse des trois axes du rapport aux savoirs offre un cadre conceptuel fécond pour repenser l'échec scolaire. Cette approche permet d'éclairer les angles morts de l'institution scolaire et de questionner l'efficacité présumée d'un canal unique de compréhension des situations d'échec. L'attention portée aux dimensions communautaires de l'apprentissage et à la sécurisation de l'univers scolaire ouvre des perspectives prometteuses pour le développement de pratiques pédagogiques plus inclusives et efficaces.

Les rapports à l'écrit d'élèves

Pauline Sirois (Université Laval), Mélissa Dumouchel (Université de Sherbrooke), Marie-Hélène Forget (Université du Québec à Trois-Rivières), Mathieu Gagnon (Université Laval), Marie Jutras (Université de Sherbrooke), Clarence Pomerleau (Université Laval), Alice Vanlint (Université Laval)

L'enseignement de l'écrit, pierre angulaire du développement des compétences langagières des élèves, soulève des enjeux complexes qui touchent tant à l'apprentissage qu'à la construction identitaire. Les discussions menées par les universitaires, dont les travaux en didactique du français et en philosophie de l'éducation s'entrecroisent autour des cultures langagières, ont permis d'identifier trois modalités complémentaires pour aborder ces enjeux. La première modalité s'articule autour des ateliers de médiation culturelle, particulièrement à travers l'invitation d'auteur·ices en résidence, qui permet de créer des espaces d'apprentissage authentiques. La deuxième modalité propose une démarche éducative qui ancre les apprentissages langagiers dans leur contexte social, notamment en explorant la variation linguistique et les enjeux sociaux qui y sont liés. La troisième modalité met l'accent sur des pratiques pédagogiques qui favorisent le développement de la pensée critique des élèves face aux savoirs langagiers, les encourageant ainsi à devenir des acteurs·rices actifs de leur apprentissage plutôt que de simples récepteurs passifs. Ces discussions, qui semblent inscrites a priori sous l'axe praxéologique, éclairent également les axes épistémologique et axiologique des pratiques d'enseignement de l'écrit, révélant ainsi leur potentiel transformateur dans le développement du rapport à l'écrit des élèves.

L'axe épistémologique

L'axe épistémologique révèle la nécessité de déconstruire trois conceptions limitatives : celle de l'écriture comme simple pratique scolaire, celle de la langue comme système de règles immuables et celle des savoirs comme vérités absolues. La vision traditionnelle de l'écrit, souvent restreinte à la rédaction de textes scolaires, s'élargit à travers les ateliers de médiation culturelle qui permettent aux élèves de découvrir

différentes facettes de l'écriture. Ainsi, la participation au processus créatif, même par la suggestion d'idées, peut être reconnue comme une forme légitime d'écriture, contribuant à développer une vision plus complexe et nuancée de cette pratique.

La langue elle-même est réexaminée comme un système dynamique et en constante évolution, variant selon des facteurs géographiques, sociaux, historiques et situationnels. Cette approche s'oppose à la vision normative qui tend à présenter une forme unique du français comme seule acceptable. La familiarisation des élèves avec la notion de variation linguistique permet de développer un rapport à l'écrit plus ouvert et moins intimidant, tout en reconnaissant la richesse et la complexité inhérentes à la langue. La langue étant à la fois un vecteur identitaire important et un moyen d'exprimer cette identité, il est primordial pour les élèves d'être en mesure de s'approprier leur langue dans des contextes qui dépassent celui de l'environnement scolaire.

Cette remise en question s'étend à l'origine même des savoirs, traditionnellement présentés comme des vérités immuables. Une approche plus nuancée met en évidence leur caractère évolutif et socialement construit, notamment à travers l'étude de questions socialement vives comme la liberté d'expression en humour, la persistance du masculin générique ou les différences de traitement de l'information dans les médias. L'introduction d'une réflexion épistémologique explicite permet aux élèves d'analyser les processus de coconstruction des savoirs et de comprendre comment les contextes sociopolitiques influencent la production et la transmission des connaissances en français.

L'axe axiologique

L'axe axiologique met en lumière des valeurs éducatives fondamentales qui risquent d'être compromises par une approche trop techniciste de l'apprentissage. L'importance de construire un rapport engageant à l'écrit s'appuie sur l'idée d'ancrer les apprentissages dans les intérêts et le patrimoine fictionnel des élèves, dans des questions socialement vives et en valorisant la diversité linguistique comme source d'enrichissement.

La dimension relationnelle et affective de l'apprentissage occupe une place centrale, notamment à travers les ateliers de médiation culturelle qui créent des espaces d'expériences authentiques avec l'écrit. Cette approche privilégie la coconstruction des savoirs et l'engagement des élèves, notamment par la sollicitation et la valorisation de leurs idées dans le processus créatif, permettant ainsi de développer leur sentiment de compétence et leur autonomie dans l'écriture. La présence prolongée de l'écrivain et le travail collaboratif autour d'un projet commun favorisent des interactions significatives qui transforment le rapport traditionnel aux savoirs (Dumouchel et Dezutter, 2023).

L'axe praxéologique

Les trois modalités identifiées s'inscrivent naturellement dans l'axe praxéologique en proposant des pratiques concrètes qui transforment le rapport à l'écrit des élèves. Les résidences d'auteur·ices, créant des contextes d'apprentissage significatifs, permettent aux élèves de développer un rapport plus personnel et significatif à l'écriture. La contextualisation des apprentissages langagiers, notamment par l'exploration des enjeux sociaux et de la variation linguistique, permet aux élèves de comprendre la langue comme un outil vivant de communication et d'expression. Enfin, les pratiques pédagogiques axées sur le développement de la pensée critique encouragent les élèves à s'engager activement dans leur apprentissage, dépassant ainsi la simple réception passive des savoirs langagiers.

Cette transformation des pratiques pédagogiques s'appuie sur la création d'espaces d'apprentissage collaboratifs qui permettent aux élèves de développer à la fois leur pouvoir d'agir sur et avec la langue, et leur pensée critique par rapport aux enjeux langagiers qui animent notre société. Ces approches contribuent à créer un environnement où la diversité des pratiques langagières est reconnue et valorisée, tout en soutenant l'engagement actif des élèves dans le développement de leurs compétences (Forget et Vanlint, 2023).

Conclusion

L'analyse des trois axes du rapport aux savoirs dans l'enseignement de l'écrit révèle la nécessité de repenser notre approche de la langue en milieu scolaire. Cette réflexion nous amène à considérer l'apprentissage de la langue non plus comme une simple acquisition de règles et de normes, mais comme le développement d'une pensée critique et d'un pouvoir d'agir sur et avec la langue. Les trois modalités discutées offrent des pistes concrètes pour transformer le rapport à l'écrit des élèves. À travers ces approches, l'élève est invité à devenir un acteur de son apprentissage, capable de contribuer à l'évolution des pratiques langagières de notre société. La transformation des pratiques d'enseignement passe ainsi par la création d'espaces d'apprentissage authentiques et collaboratifs qui permettent aux élèves de s'engager dans la construction de leur rapport à la langue, tout en développant une conscience critique des enjeux qui l'animent.

Les rapports aux savoirs d'élèves à l'ère des robots conversationnels

Marie-Claude Bernard (Université Laval), Dominique Lahanier Reuter (Université Lille 3), Clarence Pomerleau (Université Laval), Christelle Robert-Mazaye (Université du Québec en Outaouais), Anne Sardier (Université Clermont Auvergne), Pauline Sirois (Université Laval), Stéphane Allaire (Université du Québec à Chicoutimi)

Dans un contexte scolaire marqué par les inégalités sociales et la montée en puissance des technologies numériques, les enjeux liés à l'inclusion des élèves dans la dynamique d'apprentissage se complexifient. L'analyse développée par des universitaires, toujours sous l'angle du rapport aux savoirs, interroge particulièrement la pertinence de la rationalisation des pratiques pédagogiques à l'ère des robots conversationnels. Face à la multiplication des sources de réponses, notamment issues de l'intelligence artificielle générative, une réflexion s'impose sur les pratiques enseignantes, notamment sur l'évaluation des apprentissages. L'analyse révèle les enjeux et tensions qui émergent sur les trois axes retenus.

L'axe épistémologique

L'axe épistémologique, qui concerne entre autres l'origine des savoirs et leur mode de construction, fait l'objet de débats significatifs. Le rôle des robots conversationnels comme « actants » dans la construction du savoir a été discuté et leurs limites dans la production de réponses souvent standardisées et décontextualisées ont été soulignés. En effet, cette standardisation suscite des préoccupations quant à la capacité des élèves, particulièrement les plus jeunes, à s'approprier véritablement les connaissances transmises par ces outils. En effet, l'analyse des réponses fournies par les robots conversationnels révèle les limites de leur compréhension des situations complexes vécues par les élèves. De plus, la construction du sens des savoirs, clé de voute de la notion de rapport aux savoirs, est appauvrie.

L'approche prônée par l'INEE met en tension les approches constructivistes et l'enseignement explicite. L'accent mis sur l'efficacité, la mémorisation et le décodage suggère une vision plus transmissive que constructiviste du savoir qui s'apparente aux réponses décontextualisées et standardisées des robots conversationnels. D'ailleurs, des observations sur l'utilisation précoce des outils numériques, notamment les logiciels de lecture à voix haute, pour les élèves considérés en difficulté, questionnent la pertinence de ces solutions technologiques dès les premières années du primaire. Cette approche risque de s'appuyer excessivement sur la technologie au détriment d'une pédagogie centrée sur l'interaction humaine. Au contraire, une approche plus individualisée, qui prend en compte le rythme et les besoins de chaque élève, et qui s'appuie sur une relation de confiance entre l'enseignant·e et l'apprenant, permet un soutien constamment ajusté aux besoins de l'élève. L'orientation épistémologique privilégiée par l'INEE contraste ainsi avec une approche qui valorise la persévérance et la confiance en les capacités de chaque enfant, plutôt que de recourir trop rapidement à des solutions technologiques.

L'axe axiologique

Les valeurs qui sous-tendent les pratiques éducatives constituent un axe de réflexion majeur. Malgré leur apparente bienveillance, la position d'autorité qu'induisent les robots conversationnels est inquiétante. La bienveillance algorithmique est un leurre dans des interactions avec des outils dépourvus d'émotions. Cette absence de réciprocité émotionnelle authentique est une question d'autant plus sensible pour les élèves vulnérables. Les réponses standardisées et le ton invariablement empathique des robots conversationnels induisent une forme d'autorité qui pourrait s'avérer, dans certains cas, problématique.

La catégorisation précoce des élèves en difficulté et le recours systématique aux outils numériques soulèvent des questions éthiques importantes. Derrière l'usage excessif du numérique, le risque d'un « abandon pédagogique » et d'un renforcement d'une perspective déficitaire chez les élèves appelle à une réflexion sur des valeurs fondamentales de l'éducation, telles que l'inclusion et la persévérance. L'utilisation de robots conversationnels comme solution de facilité pour pallier le manque de ressources humaines et de temps dans les écoles est à craindre. Ces outils ne devraient pas renforcer le sentiment de solitude souvent associés à l'échec scolaire (Vanlint et coll., 2023), mais plutôt favoriser l'engagement, la collaboration et le plaisir d'apprendre (Sauvageau, 2024). En revanche, les robots conversationnels, lorsqu'utilisés avec une posture critique, peuvent soutenir les pratiques collaboratives qui favorisent le soutien mutuel.

L'axe praxéologique

Les pratiques concrètes mises en œuvre révèlent la complexité des enjeux pédagogiques. Les récits d'expérience permettent de comprendre les processus d'exclusion scolaire et la réflexivité nécessaire à l'adaptation des pratiques pédagogiques selon les contextes. L'observation de situations d'exclusion générées par certaines pratiques standardisées appelle à une réflexion critique sur les méthodes d'enseignement. À cet effet, l'école à trois vitesses⁴ soulève des enjeux éthiques en créant un système de classement qui favorise la réussite des uns et qui limite les chances de réussite des autres. Réussite qui

⁴ Le système éducatif québécois à trois vitesses se caractérise par une division entre le réseau privé sélectif, les programmes particuliers du public (enrichis, sports-études, international) également sélectifs, et le programme régulier public. Cette structure crée une hiérarchisation où les élèves sont répartis selon leurs résultats scolaires et les moyens financiers de leurs parents. Voir *L'école ensemble, Plan pour un réseau scolaire commun* (2022) : <https://www.ecoleensemble.com/reseaucommun>

repose, en partie, sur des expériences pédagogiques qui se traduisent par un sentiment de compétence et d'engagement.

La rétroaction par les pairs s'affirme comme une pratique inclusive efficace permettant aux élèves de contextualiser leurs apprentissages et de percevoir la pertinence des savoirs dans leur quotidien. L'intégration réfléchie des robots conversationnels peut enrichir ces pratiques collaboratives sans se substituer aux interactions humaines. Cela soulève aussi des questions à propos de l'évaluation. Les questions posées par les élèves plutôt que leurs réponses pourraient être des pistes pour suivre le développement des apprentissages. Des expérimentations combinant plateformes collaboratives et robots conversationnels montrent des résultats prometteurs dans le soutien aux élèves en difficulté. Ces approches illustrent comment les technologies peuvent être mises au service d'une pédagogie inclusive et collaborative, tout en maintenant une distance critique nécessaire.

Conclusion

L'analyse des trois axes du rapport aux savoirs révèle les tensions émanant de l'intégration des technologies numériques en éducation. Si ces outils présentent un potentiel pour soutenir l'apprentissage des élèves, leur utilisation doit s'inscrire dans une réflexion plus large portant sur l'interaction entre l'élève et les savoirs, sur les finalités éducatives et sur les fondements théoriques qui sous-tendent les pratiques en classe. Il apparaît essentiel de maintenir une approche critique et réflexive, centrée sur les besoins réels des élèves plutôt que sur les solutions technologiques standardisées. La question n'est plus seulement de savoir comment intégrer ces technologies, mais comment les utiliser pour enrichir véritablement les rapports aux savoirs des élèves tout en préservant la dimension humaine et sociale de l'apprentissage.

Les rapports aux savoirs d'enseignant·es et de formateur·rices d'enseignant·es

Béatrice Drot-Delange (INSPE Clermont Auvergne. Laboratoire ACTé) Sarah Bourdeau-Julien (Collège Saint-Charles-Garnier), Michelle Deschênes (Université du Québec à Rimouski), Nicole Monney (Université du Québec à Chicoutimi), Geneviève Therriault (Université du Québec à Rimouski)

Dans un contexte éducatif en constante évolution, marqué notamment par la possible création d'un INEE, l'émergence de l'intelligence artificielle et la diversification des parcours professionnels, les rapports aux savoirs des acteurs éducatifs méritent une attention particulière. L'analyse des interventions des enseignant·es et des formateur·rices d'enseignant·es, sur les trois axes fondamentaux du rapport aux savoirs retenus, offre un éclairage sur les enjeux contemporains de l'éducation liés notamment à la montée à la fois du renforcement du contrôle externe et de la présence de l'intelligence artificielle.

L'axe épistémologique

Sur l'axe épistémologique du rapport aux savoirs, qui cherche à comprendre le processus dynamique d'appropriation des connaissances et à la constitution des savoirs, émerge des discussions se caractérisant par la reconnaissance croissante de la complexité des processus d'apprentissage et d'enseignement. La présence de l'intelligence artificielle demande à redéfinir les caractéristiques d'un « bon enseignant » et requiert un questionnement épistémique, d'autant plus crucial face à la complexité des savoirs à maîtriser par les futures personnes enseignantes, notamment dans un contexte marqué par la diversité des approches pédagogiques et des exigences ministérielles.

La dimension épistémologique se manifeste également dans la nécessité de transformer, voire de complexifier les conceptions préalables des futur·es enseignant·es qui se forment à l'université avec le présupposé qu'ils savent déjà enseigner puisqu'il·elles comptent sur des années d'expériences scolaires (et parfois professionnelles) antérieures. L'importance d'une formation épistémologique suffisamment solide est évoquée notamment dans le domaine de l'éducation au développement durable. En effet, des postures épistémologiques nuancées sont particulièrement importantes dans ce domaine où la complexité des enjeux ne s'arrime pas à des postures épistémologiques qui sous-tendent la transmission de certitudes (Therriault et coll., 2024).

L'axe axiologique

L'axe axiologique du rapport aux savoirs se manifeste à travers les valeurs qui sous-tendent les finalités de l'éducation dans une société où l'intelligence artificielle est omniprésente. Dans le contexte de la montée du contrôle externe qu'expérimentent les enseignant·es, la valeur de leur engagement dans l'apprentissage et l'enseignement peut être affectée alors que leurs interventions ainsi que celles des formateur·rices d'enseignant·es révèlent une valorisation marquée de l'apprentissage continu et du développement professionnel. Dans un monde transformé, notamment par l'accès aux technologies, l'accent sur l'importance d'un développement professionnel tout au long de la carrière enseignante s'oppose à une vision statique des compétences professionnelles acquises (et dont fait foi le Brevet d'enseignement). Le désir d'être des agent·es de transformation de l'école s'exprime chez plusieurs futur·es enseignant·es témoignant d'un engagement personnel dans leur démarche professionnelle. La valorisation des savoirs d'expérience et des savoirs issus des expertises apportées par les chercheur·es universitaires émerge comme élément clé de l'axe axiologique. L'école ne peut être le lieu d'un répertoire offrant toutes les réponses, mais un lieu d'acquisition de démarches pour en trouver et, surtout, pour développer la pensée critique.

L'axe praxéologique

L'axe praxéologique du rapport aux savoirs se manifeste non seulement dans la diversité des approches et des pratiques pédagogiques évoquées, mais aussi dans le besoin pour les enseignant·es et les formateur·rices d'enseignant·es de réfléchir à celles-ci. D'ailleurs, les parcours variés qui conduisent à la profession enseignante soulèvent l'intérêt pour une diversification des voies d'accès à ladite profession sans pour autant compromettre la qualité de la formation. L'adaptation de modalités de formation aux réalités professionnelles des futur·es enseignant·es est requise. Formation à distance, cours asynchrones, utilisation de la vidéoscopie et de l'intelligence artificielle pour l'analyse des pratiques sont évoquées tout en insistant sur la supervision humaine qui demeure indispensable si l'on veut garantir une analyse contextualisée et percutante. Les enseignant·es et des formateur·rices d'enseignant·es insistent sur la nécessité de combiner les avancées technologiques avec un encadrement personnalisé. Dans le contexte de l'éducation au développement durable, la diversité des pratiques éducatives est mise en évidence tout en reconnaissant les obstacles et les besoins de soutien rencontrés par les enseignant·es.

Favoriser, en tant qu'enseignant·e ou formateur·ice, la construction de rapports aux savoirs significatifs chez les élèves ou les étudiants·es requiert une réflexion théorico-pratique qui se réalise au sein de la formation. Le risque de réduire les actions éducatives à l'application de techniques est à prendre au sérieux dans le contexte d'une montée du contrôle externe.

Conclusion

L'analyse des interventions sur les trois axes du rapport aux savoirs révèle leur interconnexion. L'axe épistémologique, caractérisé ici par la reconnaissance de la complexité des savoirs, s'exprime aussi sur l'axe axiologique par des valeurs et des intentions pédagogiques qui guident les choix pédagogiques et les pratiques professionnelles liés à l'axe praxéologique. Cette interconnexion pointe l'intérêt d'adopter une approche holistique de la formation et du développement professionnel des enseignant·es, ainsi que des approches interdisciplinaires. La richesse et la multiplicité des points de vue des enseignant·es et des formateur·rices d'enseignant·es reflètent non seulement la variété des expériences en éducation, mais aussi l'importance cruciale du contexte dans la manifestation des rapports aux savoirs sur les pratiques éducatives.

Les rapports aux savoirs d'agent·es d'interface

Sylvie Moussay (INSPE), Alexandre Dal-Pan (Université Laval), Alain Fortier (Université Laval), Marie-Claude Houle (Université Laval), Audrey Raynault (Université Laval)

Dans un contexte éducatif en mutation, les agent·es d'interface – conseiller·ères pédagogiques, universitaires, superviseur·es de stage, agent·es de transfert de connaissances – font face à des défis qui transforment leurs rapports aux savoirs. L'analyse par des agent·es d'interface met en lumière les tensions entre les exigences institutionnelles et les réalités du terrain, questionnant particulièrement le paradoxe entre le rétrécissement et l'élargissement de leurs pratiques. Articulée autour des trois axes du rapport aux savoirs retenus, l'analyse permet d'éclairer, notamment, les enjeux actuels de leur rôle dans le système éducatif.

L'axe épistémologique

L'axe épistémologique révèle une tension fondamentale dans la construction et la transmission des savoirs par les agent·es d'interface. Les observations montrent un phénomène de rétrécissement des fonctions des conseiller·ères pédagogiques (CP), principalement dû aux contraintes administratives qui les éloignent de leur mission première d'accompagnement pédagogique. La surcharge de travail due aux tâches administratives et aux formations imposées pourrait limiter leur capacité à s'engager dans une réflexion approfondie. Ces professionnel·les doivent constamment donner du sens à leurs pratiques dans ce contexte d'injonctions institutionnelles. Cette quête de sens s'avère particulièrement critique face aux changements imposés par les réformes éducatives, tant au Québec (avec la loi 23) qu'en France (avec la réforme de la formation des enseignant·es). L'intégration de nouvelles normes et pratiques dans le travail des agent·es d'interface représente un défi épistémologique.

L'analyse de l'intégration des robots conversationnels en éducation met en évidence leurs limites, notamment leur manque de pensée critique. Cette observation souligne l'importance du jugement professionnel des agent·es d'interface dans l'appropriation et l'adaptation des outils technologiques. L'agentivité transformatrice, définie comme étant le pouvoir d'agir collectivement pour critiquer, expliquer et visualiser le futur, est essentielle pour s'assurer que les propositions des robots conversationnels sont pertinentes et applicables en contexte réel.

L'axe axiologique

L'axe axiologique révèle les valeurs et les finalités qui sous-tendent l'action des agent·es d'interface. Une attention particulière est portée à la valorisation des acteur·rices et leurs actions professionnelles, soulignant la nécessité de reconnaître l'expertise développée sur le terrain et de la mettre en dialogue avec les savoirs théoriques. À cet effet, la recherche MIXITÉ propose un dispositif numérique (PI Numér-Actif) qui favorise l'inclusion et la collaboration en maximisant l'agentivité de l'élève et de ses parents pendant tout le cycle du plan d'intervention (Raynault, 2022). L'exemple d'une patiente partenaire agissant comme "ange gardien" pour les parents et les élèves démontre comment les agent·es d'interface peuvent incarner un rôle de médiation essentiel dans le système éducatif.

Il apparaît également que la réussite scolaire ne peut se réduire aux seuls résultats aux examens ministériels, ce qui souligne l'importance d'une vision élargie de la réussite qui prend en compte la diversité des parcours et des besoins des élèves, particulièrement en adaptation scolaire. La pression pour la réussite aux examens ministériels pourrait s'accroître avec les directives ministérielles actuelles (Désautels, 2024). Cette pression pourrait inciter les enseignant·es à privilégier des méthodes axées sur la performance au détriment d'approches pédagogiques centrées sur l'élève et ses besoins. Les agent·es d'interface, notamment les CP, ont un rôle crucial à jouer dans le développement professionnel des enseignant·es.

L'axe praxéologique

L'axe praxéologique met en lumière les pratiques concrètes développées face aux défis contemporains. Un potentiel d'élargissement des fonctions des CP est identifié par les agent·es d'interface à travers l'intégration réfléchie des robots conversationnels, tout en soulignant l'importance d'une approche critique dans leur utilisation.

Des dispositifs innovants sont proposés pour enrichir les pratiques collaboratives. Ces dispositifs illustrent comment des outils de médiation peuvent transformer les interactions entre les acteurs·ices éducatif·ves. Par exemple, le dispositif de type « Gazette du stage » crée un espace de communication qui encourage l'expérimentation pédagogique et le développement d'un regard critique sur l'enseignement. Autre exemple d'outil de médiation, les plans d'intervention numériques explorent les affordances technologiques pour faciliter la participation de tous et toutes, y compris à travers l'intégration potentielle d'agents conversationnels, tout en respectant les prudenances nécessaires en matière de protection des données. Ces dispositifs illustrent comment les agent·es d'interface peuvent créer des espaces d'innovation qui favorisent à la fois l'autonomie et l'engagement des participant·es, malgré les contraintes institutionnelles. Ces initiatives partagent une vision commune de la collaboration enrichie, dépassant les simples échanges d'informations pour créer des espaces de dialogue où chaque participant·e peut contribuer.

Conclusion

L'analyse des interventions sur les trois axes du rapport aux savoirs révèle que les agent·es d'interface se trouvent au cœur d'une double dynamique de rétrécissement et d'élargissement de leurs pratiques. Si les contraintes institutionnelles tendent à restreindre leur champ d'action, l'émergence de nouveaux outils et approches ouvre des possibilités d'innovation. Cette tension, loin d'être uniquement contraignante, peut devenir source de créativité et d'innovation dans les pratiques d'accompagnement.

La réussite de cette transformation repose sur la capacité des agent·es d'interface à maintenir une posture réflexive et critique, tout en développant des pratiques innovantes qui répondent aux besoins réels des acteur·rices du système éducatif. Cette approche équilibrée permettra de faire face aux défis actuels de l'éducation tout en préservant la qualité et la pertinence de l'accompagnement pédagogique.

Les rapports aux savoirs d'utilisateurs·trices de robots conversationnels

Mélanie Tremblay (Université du Québec à Rimouski), Laurie Couture (École branchée), Thérèse Laferrière (Université Laval), Simon Lavallée (Scolab), Michèle Tessier-Baillargeon (Université du Québec à Rimouski)

Des utilisateurs·ices des robots conversationnels en éducation (par ex., CollaBot, QED-Tutrix) ont partagé leurs expériences et discuté sur leur utilisation en milieu scolaire. L'espace de réflexion s'est ouvert en examinant des implications des utilisations de l'intelligence artificielle en tentant de situer où nous en sommes. Sommes-nous incapabilité·es, dépassé·es, surpassé·es, contourné·es, déclassé·es ? Les discussions des utilisateur·rices ont été analysées sur les trois axes épistémologique, axiologique et praxéologique du rapport aux savoirs, mettant en lumière des tensions entre le potentiel des nouvelles technologies et la préservation des dimensions interactionnelles humaines de l'apprentissage.

L'axe épistémologique

L'axe épistémologique révèle une tension fondamentale dans la nature des savoirs produits par l'intelligence artificielle. Une distinction cruciale émerge entre un savoir construit et ce qui peut être qualifié d'"amas de probabilités". En effet, les productions de l'intelligence artificielle relèvent d'une sorte de recension statistique, ce qui soulève des interrogations quant à la fiabilité et la légitimité de ces connaissances générées par les robots conversationnels. L'importance de l'interprétation dans le processus d'apprentissage est particulièrement soulignée. Les robots conversationnels peuvent être positionnés comme des supports pour aider, dans une certaine mesure, les élèves à élargir leurs idées, à les encourager à expérimenter des réponses en faisant des inductions et des déductions, et à contribuer à leur compréhension d'un problème, mais à condition de maintenir la primauté de la construction personnelle de l'apprentissage. Les utilisateurs·ices attirent l'attention sur le fait que le robot conversationnel, introduit comme source de connaissances supplémentaire peut modifier le rapport aux savoirs et que la "simple transmission" de connaissances préétablies s'oppose à la construction ses savoirs.

L'axe axiologique

L'axe axiologique révèle une préoccupation commune des utilisateurs·ices : la primauté de maintenir l'humain au coeur du processus éducatif. Un point de vue consensuel met en relief l'idée que l'intelligence artificielle doit demeurer un outil au service de l'apprentissage. Le risque de remplacement de la personne enseignante, de standardisation des apprentissages et d'appauvrissement culturel est réel et il faut reconnaître et retenir la nature fondamentalement relationnelle de l'apprentissage qui se situe dans un contexte socioculturel.

Les valeurs mises en avant par les utilisateurs·ices convergent vers trois principales orientations, l'autonomie et la responsabilisation des apprenants, le développement de la pensée critique et créative, et l'importance de préserver la relation pédagogique humaine. L'intelligence artificielle ne devrait pas réduire le pouvoir d'action des élèves. Il est, au contraire, primordial que ces derniers soit formés afin d'exercer leur jugement critique face aux productions des robots conversationnels et contrecarrer la dérive de devenir des consommateurs passifs de technologies.

L'axe praxéologique

En abordant les modalités concrètes d'intégration de l'intelligence artificielle dans les pratiques éducatives, les utilisateurs·ices identifient plusieurs défis et proposent des pistes d'action. Des expérimentations menées plus particulièrement dans l'enseignement des mathématiques montrent la possibilité d'utiliser l'intelligence artificielle en maintenant une médiation pédagogique humaine.

Les utilisateurs·ices font des recommandations pratiques visant à concilier intégrations technologiques et apprentissage en contexte d'interactions humaines en mettant l'accent sur:

- La conception de tâches pédagogiques avec une intention éducative visant des compétences spécifiques telles l'analyse et la transformation des informations produites par l'intelligence artificielle
- La formation des enseignant·es à l'utilisation critique et responsable de l'intelligence artificielle
- L'attention prêtée à limiter les risques de plagiat et encourager un rapport constructif au savoir.

Conclusion

L'analyse des interventions sur les trois axes du rapport aux savoirs révèle la nécessité d'une posture qui concilie une intégration prudente des robots conversationnels en éducation. Si leur potentiel peut favoriser la mobilisation de pratiques pédagogiques innovantes, une vigilance constante est de mise et leur utilisation doit s'inscrire dans un cadre réflexif sur l'origine des savoirs, les finalités de l'éducation et les modalités de l'apprentissage. L'importance de maintenir l'humain au cœur du processus éducatif fait consensus et les utilisateurs·ices retiennent l'enjeu de la transformation des rapports aux savoirs dans un contexte où l'intelligence artificielle devient un acteur de la médiation des savoirs comme un enjeu crucial.

Les rapports aux savoirs au sein de comités d'engagement pour la réussite des élèves (CERE) des CSS

Jocelyne Chevrier (Université de Sherbrooke), Nancy Granger (Université de Sherbrooke), Marc-André Lachaine (retraité de l'administration scolaire) et Denis Savard (Université Laval)

Les centres de services scolaires (CSS) occupent une position stratégique dans le système éducatif québécois, servant d'interface entre le ministère de l'Éducation et les établissements scolaires. Dans ce contexte, les comités d'engagement pour la réussite des élèves (CERÉ) jouent un rôle crucial dans l'élaboration des Plans d'engagement vers la réussite (PEVR). Ces comités, composés de 18 membres maximum dont 17 sont issu·es du personnel du CSS et un·e membre du milieu de la recherche, évoluent désormais selon des orientations plus encadrées et centralisées qu'à l'époque de leur mise en place. Cette nouvelle configuration soulève des questions importantes sur leur capacité à innover et à mettre en œuvre des mesures diversifiées pour vivifier le système éducatif. Les échanges analysés jusqu'à présent entre des membres des CERÉ révèle des tensions entre les exigences ministérielles et les réalités du terrain, questionnant particulièrement le paradoxe entre l'autonomie et la standardisation des pratiques. Elle est réalisée sur les trois axes du rapport aux savoirs retenus qui permettent d'éclairer des enjeux actuels de leur rôle dans le système éducatif.

L'axe épistémologique

L'axe épistémologique des rapports aux savoirs dans les CERÉ révèle une tension fondamentale entre l'utilisation des données probantes et la nécessité de contextualisation. Si l'intégration des connaissances issues de la recherche apparaît comme essentielle, cette intégration ne peut se faire de manière mécanique. Le processus d'appropriation des savoirs scientifiques nécessite une « percolation » progressive dans le milieu, impliquant une transformation et une adaptation aux réalités locales.

Cette tension se manifeste particulièrement dans le choix et l'utilisation des indicateurs de réussite. L'analyse des données dites probantes doit impérativement prendre en compte le contexte socio-économique spécifique de chaque milieu. Cette considération est d'autant plus cruciale dans des contextes éducatifs diversifiés, comme la formation professionnelle, où les indicateurs standardisés peuvent s'avérer inadéquats pour mesurer la réussite des apprenant-es.

L'axe axiologique

L'analyse des valeurs qui sous-tendent le travail des CERÉ révèle trois préoccupations majeures : les parcours différenciés, l'inclusion scolaire et le bien-être des élèves. Ces préoccupations témoignent d'une vision de l'éducation soucieuse de l'équité et de l'épanouissement de chaque élève.

La collaboration émerge comme une valeur fondamentale qui doit guider l'utilisation des savoirs issus de la recherche. Cette approche collaborative implique que la recherche ne soit pas utilisée comme un outil d'imposition de politiques, mais comme un support à la réflexion collective. Toutefois, la mise en œuvre de cette collaboration rencontre des obstacles, notamment lorsque certain-es acteur-rices peinent à percevoir la pertinence de leur contribution dans ce processus collectif.

L'axe praxéologique

La mise en pratique des savoirs au sein des CERÉ fait face à plusieurs défis majeurs. Les exigences administratives, particulièrement dans le suivi des données, peuvent détourner les directions d'école de leur rôle fondamental de leader pédagogique. La lourdeur bureaucratique risque ainsi de compromettre l'innovation et l'adaptation aux besoins spécifiques des milieux.

Face à ces défis, une approche d'accompagnement émergente propose de centrer l'action sur l'identification des besoins réels du terrain. Cette démarche privilégie le développement de solutions adaptées au contexte plutôt que l'application de modèles universels. Elle nécessite un arrimage constant entre la recherche et les pratiques des CSS et des écoles, tout en tenant compte des contraintes de ressources et des enjeux de suivi des projets.

Conclusion

L'analyse des trois axes du rapport aux savoirs dans les CERÉ met en relief la complexité des enjeux auxquels font face ces comités. Le défi principal réside dans la capacité à maintenir un équilibre entre l'intérêt des informations apportées par les données dites probantes, les valeurs d'équité et de collaboration, et les réalités pratiques du terrain.

Le succès des CERÉ repose sur leur habileté à créer des ponts entre la recherche et la pratique, tout en préservant l'autonomie et les spécificités de chaque milieu scolaire. Cette approche équilibrée nécessite une reconnaissance des savoirs multiples – théoriques et pratiques – et une volonté collective de les mobiliser au service de la réussite éducative.

Les rapports aux savoirs de directions d'école et de services

Jasmin Bélanger (École De Rochebelle), Thérèse Laferrière (Université Laval), Louise Létourneau (Université de Sherbrooke), Alain Fortier (Université Laval), Georges-Louis Baron (Université de Paris Cité)

Les directions d'école et de services font face à un défi croissant dans leur gestion quotidienne : composer avec des attentes ascendantes et descendantes parfois contradictoires. D'un côté, elles doivent répondre aux attentes provenant des élèves, des enseignant-es, des parents et d'autres acteurs-trices du milieu. De l'autre, elles doivent satisfaire aux exigences du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et des centres de services scolaires (CSS). Cette situation se complexifie davantage dans le contexte actuel où le discours sur « la science » émanant du MEQ se conjugue à la montée de l'intelligence artificielle (IA), avec ses données prédictives et ses robots conversationnels, créant ainsi un environnement professionnel particulièrement mouvant. L'analyse révèle les tensions entre les pressions institutionnelles et les réalités du terrain, questionnant particulièrement le paradoxe entre l'autonomie professionnelle et la standardisation des pratiques. Cette réflexion s'articule sur les trois axes du rapport aux savoirs retenus et permettent de circonscrire les enjeux entourant le rôle que les directions d'écoles et de services jouent dans le système éducatif québécois.

L'axe épistémologique

L'axe épistémologique des rapports aux savoirs des directions d'établissement révèle une tension fondamentale entre les savoirs institutionnels descendants et les savoirs issus de l'expérience du terrain. Le modèle du « praticien réflexif », dominant depuis les années 1980, se trouve aujourd'hui remis en question face à l'afflux de nouvelles données, de nouveaux outils et de nouvelles attentes. Cette évolution soulève des interrogations dans un contexte de surcharge informationnelle et d'injonctions contradictoires, où la multiplication des sources de savoir rend difficile, pour les directions, de s'appuyer sur des bases solides. Une déconnexion profonde se manifeste entre les savoirs privilégiés par le ministère de l'Éducation et ceux qui font sens pour les acteurs-trices de terrain. Le plan stratégique ministériel et le projet éducatif sont souvent perçus comme des impositions qui limitent l'exercice du jugement professionnel, situation exacerbée par le pouvoir accru du ministre de l'Éducation dans la prescription des « bonnes pratiques ». Cette complexité soulève des inquiétudes particulières quant à la création de structures comme l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) qui risquent de renforcer la standardisation au détriment des réalités du terrain.

Les systèmes d'intelligence artificielle cristallisent ces enjeux : bien qu'ils produisent des réponses apparemment pertinentes, ils risquent de renforcer l'uniformisation des pratiques sans réelle prise en compte des spécificités contextuelles. Face à ces défis, l'agentivité des directions et leur capacité à analyser critiqueusement les données en fonction de leur contexte deviennent essentielles pour une adaptation réfléchie des innovations.

L'axe axiologique

L'axe axiologique fait apparaître une tension entre les valeurs fondamentales de l'éducation et les pressions performatives croissantes. Les directions se trouvent dans une position paradoxale, « entre l'arbre et l'écorce », devant conjuguer leur adhésion aux valeurs éducatives fondamentales avec des exigences de

performance qui ne font pas toujours sens pour les acteurs·trices de terrain. Cette tension se manifeste particulièrement dans le manque de temps pour exercer un véritable leadership pédagogique, pourtant au cœur de leur mission.

L'efficacité ne peut se limiter à la performance mesurable, mais doit prendre en compte les intentions, les valeurs et les résultats de toute nature. Cette vision s'oppose à une tendance ministérielle privilégiant les indicateurs quantitatifs, tendance que l'émergence de l'intelligence artificielle et sa capacité à traiter de grandes quantités de données risque d'accroître. Face à cette évolution, la préservation d'espaces d'innovation et d'autonomie professionnelle devient cruciale pour maintenir un équilibre entre efficacité technique et valeurs éducatives.

L'axe praxéologique

L'axe praxéologique révèle comment les directions tentent de maintenir leur capacité d'action malgré des contraintes croissantes. Elles doivent jongler avec de multiples dossiers simultanément : utilisation du cellulaire en classe, toilettes non genrées, protecteur de l'élève, plan de lutte contre la violence, etc. Face à ces exigences, le développement d'une résilience organisationnelle devient essentiel, nécessitant une clarification des rôles et responsabilités, une analyse contextuelle des données, et une gestion attentive du bien-être et du climat de travail.

Les stratégies émergent à travers une reconceptualisation de l'innovation en éducation, où les restrictions peuvent être perçues comme des opportunités de créativité. Cette approche remet en question la distinction traditionnelle entre « fidélité » et « adaptation » dans l'implantation des innovations. Face à l'informatisation croissante du travail de direction et à l'émergence de l'intelligence artificielle, le développement de compétences critiques devient crucial pour une utilisation éclairée des technologies, s'appuyant notamment sur les communautés d'apprentissage professionnel qui permettent de créer des espaces de réflexion adaptés aux besoins des milieux.

Conclusion

L'analyse des trois axes des rapports aux savoirs des directions d'établissement met en évidence la nécessité de repenser l'équilibre entre les pressions descendantes et les réalités du terrain. Cette reconfiguration des rapports aux savoirs implique de reconnaître la légitimité des savoirs d'expérience, de préserver des espaces d'innovation et d'autonomie professionnelle, et de développer une gestion de proximité. Elle nécessite également de repenser la temporalité du changement pour permettre une appropriation critique des innovations par les acteurs·trices de terrain.

Face aux défis contemporains, incluant les volontés ministérielles et l'émergence de l'intelligence artificielle, les rapports aux savoirs des directions d'établissement doivent ainsi se construire dans un équilibre délicat entre l'intégration des nouvelles connaissances et le maintien d'une autonomie professionnelle permettant l'adaptation aux réalités locales.

Les rapports aux savoirs de chercheur·es

Stéphane Allaire (Université du Québec à Chicoutimi), Kevin Naimi (Université Laval), Loïc Pulido (Université du Québec à Chicoutimi), Marie-Claude Bernard (Université Laval), Clarence Pomerleau (Université Laval), Yves Reuter (Université de Lille)

À l'heure où les débats en éducation révèlent des tensions idéologiques croissantes, les chercheur·es en éducation font face à des défis majeurs qui transforment leurs rapports aux savoirs. La création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) et l'intégration progressive de l'intelligence artificielle dans la recherche soulèvent des questions sur les retombées dans la praxis scientifique, la nature de la compétition dans le milieu académique et les enjeux liés aux communications scientifiques, notamment en termes de probité dans les revues et de vigilance face aux communications à forte diffusion. L'analyse des interventions s'articule autour des trois axes retenus qui permettent de mettre en lumière des tensions actuelles dans la recherche en éducation.

L'axe épistémologique

L'axe épistémologique cristallise les tensions entre une tendance à la simplification et la nécessité de préserver la complexité des phénomènes éducatifs. Le contexte politique du système scolaire québécois actuel, caractérisé par la recherche d'efficacité et de contrôle descendant, influence la manière dont la recherche est conçue et menée. Les approches privilégiant des recherches axées sur « ce qui marche » risquent de réduire la complexité des situations d'apprentissage à des formules standardisées et de limiter la production de connaissances à des « vérités » simplistes. Cette orientation, influencée par le néolibéralisme et la nouvelle gestion publique, favorise des solutions standardisées au détriment d'une compréhension nuancée des phénomènes éducatifs.

La démocratisation de l'intelligence artificielle soulève également des questions épistémologiques fondamentales. La fiabilité des connaissances produites par l'intelligence artificielle et la nature des sources utilisées constituent des défis majeurs. Les IA génératives, en particulier, tendent à privilégier des recommandations formatées qui ne reflètent pas nécessairement la complexité des situations éducatives. Ces mêmes IA génératives, en s'appuyant sur des bases de données massives, peuvent renforcer certains biais cognitifs, notamment le biais de confirmation. Ce biais peut pousser les chercheur·es à privilégier les informations qui confirment leurs idées préconçues, limitant ainsi leur ouverture à de nouvelles perspectives. Une utilisation raisonnée de l'IA s'impose afin d'éviter le piège d'une agglomération discursive sans analyse critique.

L'axe axiologique

L'axe axiologique met en relief des valeurs et principes qui sous-tendent la recherche en éducation contemporaine. La coconstruction de projets de recherche répondant aux besoins réels des milieux scolaires et la reconnaissance des savoirs issus du terrain s'imposent comme des valeurs essentielles. Cette valorisation d'une collaboration authentique s'oppose à une vision descendante de la recherche collaborative, parfois promue dans les milieux institutionnels.

Dans un contexte privilégiant les grandes enquêtes quantitatives, la recherche qualitative, notamment ethnographique, peut être perçue comme une forme de résistance à la standardisation. Cette approche incarne des valeurs fondamentales : le respect de la complexité des situations éducatives, la reconnaissance

des savoirs d'expérience et l'importance d'une compréhension fine des réalités du terrain. Elle permet de saisir la richesse des expériences de terrain tout en préservant leur complexité.

Ces positionnements axiologiques s'accompagnent d'un engagement pour la préservation de la diversité méthodologique en recherche. Malgré les pressions institutionnelles croissantes pour standardiser les approches, la défense de cette diversité apparaît comme un enjeu éthique fondamental pour maintenir la richesse et la pertinence de la recherche en éducation.

L'axe praxéologique

L'axe praxéologique met en lumière les défis concrets d'articulation entre théorie et pratique. La mise en œuvre des collaborations entre chercheur·es et praticien·nes nécessite des dispositifs spécifiques : négociation du mandat de recherche, adaptation aux contraintes du terrain, création d'espaces de dialogue, etc. La posture des directions d'école et les dynamiques institutionnelles jouent un rôle déterminant dans la réussite de ces collaborations.

Les choix méthodologiques sont soumis à des contraintes pratiques considérables. Le financement de la recherche influence directement les possibilités méthodologiques, créant des tensions entre les exigences des organismes subventionnaires et les besoins du terrain. La traduction des résultats de recherches qualitatives en outils concrets pour la classe pose également des défis spécifiques, notamment dans un contexte qui privilégie les solutions standardisées.

La communication scientifique constitue un autre enjeu pratique majeur. L'importance d'une diffusion rigoureuse et éthique des résultats de recherche s'accroît face à la multiplication des canaux de communication. Cela implique le développement de compétences spécifiques pour adapter le discours scientifique à différents publics tout en préservant la complexité des résultats. L'intégration de l'intelligence artificielle dans la recherche soulève également des questions pratiques concernant son utilisation éthique et pertinente, particulièrement dans les études qualitatives.

Conclusion

L'analyse des trois axes du rapport aux savoirs révèle des tensions significatives dans la recherche actuelle en éducation. Face aux pressions pour une recherche standardisée et immédiatement applicable, les approches qui préservent la complexité des phénomènes éducatifs et qui valorisent la diversité méthodologique s'imposent. L'émergence de l'intelligence artificielle et la création de l'INEE accentuent ces tensions, appelant à une réflexion renouvelée sur l'origine, les valeurs et la mise en pratique des savoirs en éducation.

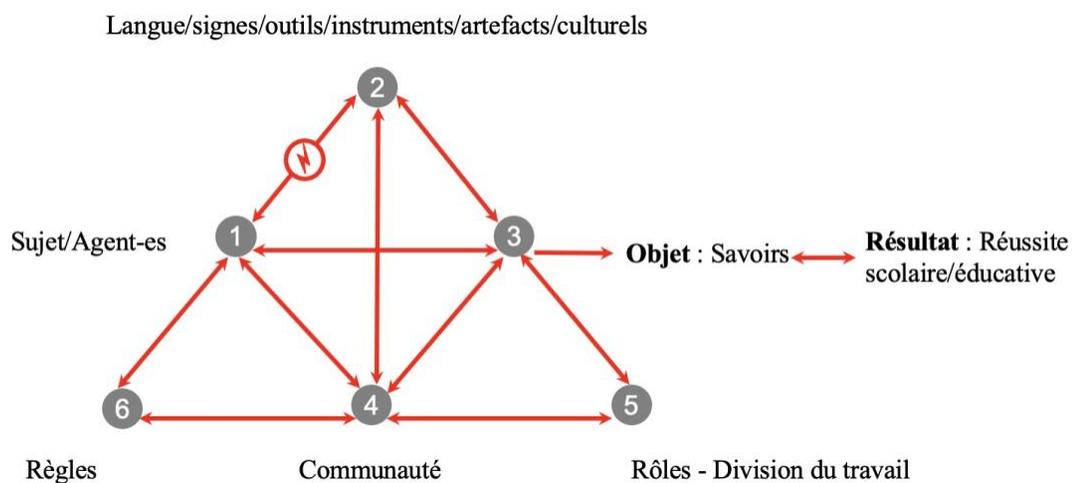
Ces débats soulignent l'importance d'un équilibre entre rigueur scientifique et pertinence pratique, entre standardisation et contextualisation, entre innovation technologique et préservation des approches traditionnelles. La recherche en éducation doit ainsi naviguer entre ces différentes exigences tout en maintenant son engagement envers la compréhension approfondie des réalités éducatives.

LE « MIROIR » QUI S'EN DÉGAGE

Les triangles d'Engeström (1987, 2014) sont ici mobilisés afin de repérer des tensions engendrées par les rapports aux savoirs d'agent·es du système éducatif québécois. Les tensions repérées sont ici associées à deux dynamiques : une vision autoritaire, où les savoirs sont perçus comme descendant d'une instance supérieure, et une vision démocratique, où l'accent est mis sur la coconstruction des savoirs. Ces tensions, qui se manifestent entre les différents rapports aux savoirs des agent·es éducatifs, sont ci-après représentées par un ⚡. Elles peuvent se situer à l'intérieur d'un pôle, représenté par un cercle gris chiffré, ou entre deux ou plusieurs pôles. Par exemple, la figure 3 illustre des tensions entre les rapports aux savoirs divergents d'agent·es ① et les instruments standardisés ② promus par le MEQ.

Figure 3

Illustration de tensions perceptibles entre des agent·es et leurs approches pédagogiques



Les tensions associées à une vision autoritaire

L'activité est considérée comme un système dynamique dans lequel les savoirs, initialement acquis ou produits par une instance supérieure (axe épistémologique), sont aussi évalués et hiérarchisés (axe axiologique), puis mis en œuvre dans des pratiques concrètes régies par une logique descendante (axe praxéologique) où des tensions sont repérées.

Axe épistémologique

1. Tensions entre des agent-es du système éducatif québécois



Les différents groupes d'agent-es font face à des tensions de nature épistémologique tant au sein de leur propre groupe qu'entre les groupes. Lorsque des résultats de recherche sont perçus comme trop théoriques ou déconnectés des réalités du terrain, les chercheur-es concerné-es arrivent difficilement à les traduire ou les opérationnaliser et par conséquent à influencer les pratiques pédagogiques. Les enseignant-es évoquent des contraintes de temps, de ressources et de contextes, remettant ainsi en question la pertinence et l'applicabilité des travaux de recherche. Exemples de ces tensions :

- Les données probantes valorisées par certain-es chercheur-es coexistent difficilement avec les savoirs pratiques mobilisés par les enseignant-es dans leur contexte spécifique.
- Tension épistémologique quant à la nature et la construction des savoirs. Tension entre les données dites probantes que des chercheur-es et le MEQ privilégient et les savoirs d'expérience valorisés par les enseignants.
- Des chercheur-es, s'appuyant sur des données probantes, préconisent des approches pédagogiques spécifiques, tandis que des enseignant-es privilégient souvent des pratiques ancrées dans leur expérience et leur contexte.

2. Tensions d'agent-es par rapport à la standardisation ou la pluralité des



épistémologies

La volonté politique de standardiser les pratiques, en s'appuyant sur une conception unique de la « science » et de ce qui est entendu par données probantes, suscite des résistances chez bon nombre de chercheur-es et de professionnel·les de l'éducation. Des directions d'établissement, agent-es d'interface et enseignant-es peuvent percevoir ces directives comme une forme d'imposition, limitant leur autonomie professionnelle et leur capacité d'adaptation. En ressortent des difficultés à mettre en œuvre les directives ministérielles et à les adapter aux réalités locales. Exemples de ces tensions :

- La logique sous-jacente à la création de l'INEE en est une de standardisation des pratiques enseignantes, qui se base sur une « science » présentée comme faisant autorité, pose la question de l'origine et de la légitimité des savoirs.
- Les directions d'établissement qui souhaitent pouvoir s'appuyer sur de solides recherches tout en devant aussi les contextualiser.
- Confronté-es à des attentes contradictoires, les agent-es d'interface doivent trouver du sens à leurs pratiques.

Axe axiologique

3. Tensions chez des agent-es entre les valeurs éducatives et les pressions performatives

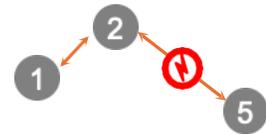


Des agent-es sont tiraillé-es entre leur engagement envers la réussite des élèves et les exigences de performance qui ne font pas toujours sens sur le terrain. Cela crée un dilemme éthique pour les directions

qui doivent concilier des valeurs alors contradictoires dans l'exercice de leur rôle. Exemples de ces tensions :

- Opposition entre la mission éducative et les pressions liées à la performance perçues par des directions d'établissement.
- Directions d'établissement tiraillées entre leur mission éducative, centrée sur le bien-être et la réussite de tous les élèves, et les pressions ministérielles axées sur la performance mesurable.

4. Tensions liées à une conception hiérarchique de l'organisation



Le modèle autoritaire d'un fonctionnement organisationnel veut que les individus se conforment aux idées des personnes situées plus haut dans la hiérarchie. Il peut faire obstacle à la réciprocité entre les agent·es et peut empêcher l'innovation. Exemples de ces tensions :

- Lorsque les décisions sont prises de manière descendante, des agent·es de terrain n'arrivent pas à être partie prenante des processus décisionnels.
- Des agent·es qui constatent la tendance actuelle du ministère de l'Éducation à uniformiser les pratiques en imposant des solutions toutes faites, limitant ainsi leur jugement et leur autonomie professionnelle.
- Les documents administratifs à remplir accaparent le temps et entravent l'exercice du leadership pédagogique d'une direction d'établissement.

5. Tensions liées à la dévalorisation des savoirs d'expérience

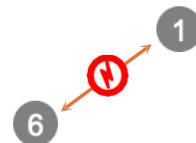


Contribuant à un sentiment de déprofessionnalisation, la dévalorisation des savoirs d'expérience est ressentie par plusieurs agent·es. Exemples de ces tensions :

- Les données probantes, qui marginalisent les savoirs d'expérience d'enseignant·es et des directions d'établissement, les contraignent à appliquer des méthodes uniformisées qu'ils et elles jugent moins adaptées.
- L'expertise pratique des agent·es non reconnue et la survalorisation de résultats de recherches qui ne tiennent pas compte des réalités de terrain.
- Des agent·es ont acquis une expérience pratique qui n'est pas reconnue dans leur formation.

Axe praxéologique

6. Tensions entre les exigences ministérielles et la nécessaire latitude de gestion des directions d'établissements



Les exigences ministérielles limitent l'autonomie des directions, leur marge de manœuvre, créant un sentiment de déresponsabilisation. Exemples de ces tensions :

- Les exigences ministérielles et la multiplication des procédures administratives limitent l'autonomie et le jugement professionnel des directions d'établissement dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes.
- Les directions d'établissement se sentent souvent prises entre les exigences ministérielles et les réalités quotidiennes des écoles.
- Le ministère impose des exigences et des procédures qui limitent l'autonomie des directions et qui créent un sentiment de frustration.

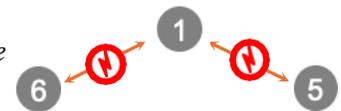
7. Tensions entre les exigences ministérielles et les visées poursuivies par des enseignant-es



Les enseignant-es sont sous pression pour des résultats chiffrés qui les incitent à enseigner « pour passer l'examen » et, plus particulièrement, les examens ministériels. Une déconnexion se manifeste entre les objectifs officiels, tels que les compétences transversales et la formation de citoyen·nes responsables, et les pratiques d'évaluation standardisées. Les finalités globales sont décalées des pratiques réelles, et l'idéologie d'égalitarisme se heurte à la réalité des inégalités de réussite scolaire. Exemples de ces tensions :

- La prédilection des résultats quantitatifs axés sur l'efficacité qui compriment les finalités du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).
- L'uniformisation des pratiques et les « recettes miracles » en découlant qui contrecarrent l'exercice du jugement professionnel.
- La surcharge de travail qui émane des exigences ministérielles au détriment de l'attention portée à l'apprentissage des élèves.

8. Tensions entre les exigences ministérielles et les rôles des agent-es d'interface



À la croisée des tensions entre les différents groupes d'agent-es et les instances décisionnelles, des agent-es d'interface voient les contraintes administratives limiter leur champ d'action alors qu'émergent des approches et des outils pédagogiques susceptibles d'ouvrir sur des possibilités d'innovation. Les difficultés de communication et de collaboration se multiplient. Exemples de ces tensions :

- Les rôles des agent-es d'interface se rétrécissent par des demandes ministérielles techniques et s'élargissent par la demande accrue d'accompagnement de la part des directions d'établissement et des enseignant-es.
- Le manque de dialogue entre les chercheur-es, les décideur-es politiques et les praticien·nes de terrain qui entrave l'adaptation des innovations aux réalités locales.

Les tensions associées à une vision démocratique

L'activité est considérée comme un système dynamique où les savoirs sont acquis et produits (axe épistémologique), évalués et hiérarchisés (axe axiologique), puis mis en œuvre dans des pratiques concrètes (axe praxéologique) selon des procédés démocratiques. Cette perspective met l'accent sur la coconstruction des savoirs, la collaboration entre les différent·es agent·es du système éducatif et la reconnaissance de la pluralité des perspectives. Des tensions sont aussi repérées.

Axe épistémologique

9. Tensions entre les conceptions d'agent·es quant aux rôles exercés



Les agent·es adoptant les approches constructivistes et les agent·es adoptant des approches traditionnelles conçoivent et exercent leurs rôles en accordant plus ou moins d'espace aux rapports aux savoirs des autres agent·es (élèves, enseignant·es, agent·es d'interface et directions d'établissement) lors de leurs interventions professionnelles. Leur compréhension des modes de création des savoirs, le sens donné à des stratégies pédagogiques, les rôles attribués aux élèves et leurs usages des technologies numériques sont, entre autres, des points de divergence. Exemples de ces tensions :

- Des agent·es voient les élèves comme réceptacles de savoirs transmis et d'autres comme partenaires dans le processus d'apprentissage.
- Des agent·es mettent l'accent sur les manques et les lacunes à combler alors que d'autres privilégient les acquis à mobiliser des élèves.
- Les praticien·nes éprouvent des difficultés à « faire percoler » les principes théoriques formulés par des chercheur·es.

10. Tensions concernant la confiance d'agent·es envers l'IA générative

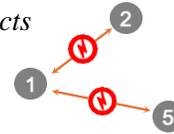


L'IA en éducation soulève des questions pour les agent·es sur la nature même des savoirs, notamment celle de la fiabilité des rendus (« outputs ») de l'IA générative. Son adoption soulève des questions cruciales concernant la standardisation des savoirs, risquant d'uniformiser les approches pédagogiques au détriment de la diversité des contextes, des besoins individuels des élèves, du développement de leur pensée critique et de l'autonomie professionnelle des enseignant·es. Exemples de ces tensions :

- Des chercheur·es se préoccupent principalement des biais et de la fiabilité des connaissances générées par l'IA et limitent son utilisation tandis que d'autres la voient surtout comme une ressource éducative prometteuse et concrétisent leur approche pédagogique en conséquence.
- L'utilisation des robots conversationnels standardise les savoirs tout en offrant des pistes de solution rapides.
- Des agent·es qui utilisent l'IA générative en subordonnant leur propre pensée et savoirs et d'autres qui l'utilisent de manière à mobiliser leur pensée créative et critique.

Axe axiologique

11. Tensions concernant la valeur d'éléments médiateurs (outils/instruments/artéfacts culturels) dans les actions de chercheur-es et d'enseignant-es visant la réussite scolaire et éducative



Des chercheur-es et des enseignant-es privilégient une approche collaborative, mais leurs échanges n'aboutissent pas aux compromis nécessaires à une action concertée. Cette tension, qui appelle à travailler sur un même problème partagé et à intégrer les perspectives des différents partenaires de recherche, est nourrie par la valorisation de différents éléments médiateurs. Exemples de ces tensions :

- La recherche collaborative est traversée par des tensions méthodologiques (recherche « sur ou avec »).
- L'inclusion des élèves en difficulté est valorisée, mais les moyens proposés pour soutenir leur réussite diffèrent.
- Des chercheur-es et des praticien-nes tiennent à des perspectives particulières ou sont confrontés à des contingences qui rendent difficiles le développement de partenariats de recherche.
- Des agent-es privilégient une approche individualisée des apprentissages et d'autres mettent l'accent sur des approches collectives, pouvant toutes être assistées par l'IA.
- Les préoccupations éthiques et pédagogiques liés à l'utilisation de l'IA abondent (par exemple, préservation de la dimension humaine de l'apprentissage, valorisation de la rapidité au détriment de la compréhension, responsabilisation ou dépendance des agent-es).

Axe praxéologique

12. Tensions quant à la disponibilité et à l'usage d'outils par différent-es agent-es



Les programmes scolaires sont disponibles, mais les façons de les considérer se traduisent soit en opportunités, soit en obstacles pour le développement de compétences (par ex., critiques, numériques, collaboratives). Cela crée des tensions en matière de contenus et de méthodes d'enseignement, mais aussi entre innovation pédagogique et contraintes organisationnelles. De plus, l'irruption massive de l'IA générative introduit de nouvelles pratiques chez les agent-es. Exemples de ces tensions :

- La mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes qui se heurte à des obstacles structurels, tels que le manque de temps, de ressources et de formation continue.
- Des élèves font face à des modalités d'évaluation centrés sur la performance au détriment de leur développement global.
- La collaboration entre les différent-es agent-es du système éducatif nécessite des mécanismes de gestion des tensions et des conflits qui peuvent survenir lorsque des visions divergentes s'opposent.
- Des chercheur-es explorent, voire intègrent, l'intelligence artificielle (IA) dans leurs pratiques (revues de littérature, présentation et analyse des données) alors que d'autres s'y refusent.
- Des craintes s'expriment quant à l'utilisation excessive des technologies et à la réduction potentielle du rôle de l'enseignant-e.

Ce « miroir » que nous venons de dégager en repérant des tensions dans les rapports aux savoirs d'agent·es peut servir de déclencheur pour stimuler la réflexion et encourager le dialogue entre lesdits agent·es du système éducatif québécois. Il s'agit de l'élément-clé d'un laboratoire du changement à la manière dont Engeström (1987, 2014) l'envisage et, entre autres, que des membres du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) le pratiquent.

Limites

Puisque nous avons considéré le système éducatif québécois dans sa totalité, nous avons relevé des tensions relatives aux rapports aux savoirs d'agent·es de ce même système. En 1987, Engeström s'en tenait à des tensions qui manifestaient des contradictions internes à un même système (voir figures 2 et 3) comme moteur de développement et d'apprentissage expansif. Engeström (2014) affirme que deux systèmes d'activités en interaction constituent l'unité d'analyse de base plutôt qu'un seul quand il s'agit de transformations sociales vers lesquelles tendre. Toutefois, le présent document, issu des propos tenus lors d'un même colloque, s'en est tenu à un seul système pour l'application de la grille d'analyse du rapport aux savoirs, telle que proposée en référence aux axes épistémologique, axiologique et praxéologique afin de relever les tensions entre les différents pôles de ce même système d'activité. Cela se voulait un premier exercice de la sorte.

De plus, avec d'autres grilles d'analyse de contenus, il aurait été possible de repérer des déséquilibres concernant des méthodes pédagogiques proposées et des contraintes structurelles ou des décalages entre compétences enseignées et compétences attendues dans la vie professionnelle et sociale.

CONSTATS ET PISTES D'ACTION

L'analyse identifie plusieurs tensions dans le système éducatif québécois en ce qui concerne les rapports aux savoirs des différent·es agent·es. Elles ont été associées à deux visions : une vision autoritaire et une vision démocratique.

Sous la vision autoritaire et sur l'axe épistémologique, la volonté de standardiser les pratiques enseignantes en se basant sur une seule version de la « science » pose la question de la légitimité des savoirs de nombre d'agent·es du système éducatif. Cette vision est mise en tension par la pluralité des épistémologies et des formes de production des savoirs. Sur l'axe axiologique, la standardisation des pratiques occulte des valeurs éducatives émancipatrices telles que la curiosité, la pensée critique, la créativité, la collaboration et, par conséquent, l'apprentissage des élèves. Les agent·es sont tiraillé·es entre leur engagement envers la réussite éducative des élèves dans son amplitude et les exigences de performance mesurées étroitement. Sur l'axe praxéologique, les exigences ministérielles et la multiplication des procédures administratives limitent

l'autonomie des directions d'établissement et des enseignant·es dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes ou qui font simplement sens sur le terrain. Les directions d'établissement se sentent souvent coincées entre les exigences ministérielles et les réalités quotidiennes des écoles. Leur marge de manœuvre est réduite par des contraintes systémiques, ce qui pose des défis pour la mise en œuvre, si informée, documentée et réfléchie soit-elle, d'innovations.

Sous la vision démocratique, et sur l'axe épistémologique, la compréhension des modes d'acquisition et de création des savoirs des un·es et des autres se reflète dans leurs interactions avec d'autres agent·es du système éducatif. L'intégration de l'IA prédictive associée à la gestion des données de performance et l'usage de robots conversationnels suscite des inquiétudes quant à la standardisation des savoirs et à la potentielle perte d'autonomie professionnelle des enseignant·es. Sur l'axe axiologique, des divergences persistent quant aux moyens de soutenir la réussite de tous les élèves et, plus particulièrement, ceux présentant des difficultés. Sur l'axe praxéologique, la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes se heurte à des obstacles structurels comme le manque de temps, de ressources et de formation initiale et continue.

En somme, les discussions mettent en évidence de fortes tensions entre standardisation et contextualisation, la performance et l'apprentissage significatif ainsi que l'intégration des technologies numériques et de l'IA, l'exercice du jugement professionnel et la préservation de l'autonomie professionnelle. Les visions autoritaire et démocratique font face au défi de surmonter les positions avancées et cela nécessite des échanges entre les parties en présence en vue et d'une réflexion féconde sur toute modalité de mise en œuvre.

Face à ces différentes tensions et grâce aux échanges et au présent travail d'analyse, des pistes d'action se dessinent pour les agent·es intéressé·es à l'avancement de leurs milieux éducatifs respectifs. Ainsi, il conviendrait donc de :

- **Promouvoir une vision inclusive et plurielle des sciences en éducation.** Il est nécessaire et important de reconnaître la pluralité des épistémologies et des méthodes de production de connaissances.
- **Valoriser les différents rapports aux savoirs chez les agent·es du système éducatif.** Il est nécessaire et important de reconnaître les connaissances des enseignant·es et des directions d'établissement tout comme celles des universitaires et de tout autre agent·e, afin qu'elles soient intégrées aux processus décisionnels. La formation continue n'est-elle pas appelée à offrir des espaces de réflexion, d'échange et de partage de savoirs ?

Pour conclure, il s'agit de contribuer à un système éducatif plus démocratique, juste et équitable et adapté à ce siècle. Une réflexion collective est à poursuivre pour manifester notre engagement soutenu en faveur d'une vision élargie de la réussite scolaire et éducative de tous les élèves.

RÉFÉRENCES

- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive »: un apport à la didactique comparée? *Revue Française de Pédagogie* 141, 77-88. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>
- Charlot, B. (1997). *Le rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Fabert.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Collin.
- Désautels, J. (2024). Le projet de loi n° 23 en éducation : surveiller, contrôler et normaliser. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 73-75). ISBN : 978-2-9822720-0-2.
- Dumouchel, M. et Dezutter, O. (2023). La résidence d'écrivain en milieu scolaire : un dispositif agissant sur le rapport à l'écrit d'élèves québécois du dernier cycle du primaire. *Trema*, 59. <https://journals.openedition.org/trema/8260>
- Engeström, Y. (1987, 2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit Oy.
- Forget, M.-H. et Vanlint, A. (2023). Pour une véritable « éducation à » la langue à l'école. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(2), 283-292. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i2.10116>
- Laferrière, T. et coll., (2024). *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires*. ISBN : 978-2-9822720-0-2.
- 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., 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*.
- Leont'ev, A. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall.

- Raynault, A. (2022). M-XITÉ : MaXimiser l'agentivité de l'élève et des adultes qui l'accompagnent pendant le cycle de vie d'un plan d'intervention NumÉr-actif : une étude collaborative exploratoire. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 6(1), 152–180. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51438>
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1-2, <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4000/educationdidactique.175>
- Reuter, Y. (dir.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. ESF Éditeur.
- Sauvageau, C. (2024). L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1er cycle du primaire [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/32604>
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2003). *Knowledge Building*. Encyclopedia of Education (2d Ed., pp. 1370-1373). Macmillan Reference.
- Schön, D.-A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Therriault, G., Jeziorski, A., Morin, É., Simard, C., Araújo-Oliveira, A., Charland, P., Gicquel, A., D'Or, A., Roubert, É. et Reynaud, C. (2024). Perspectives de personnes enseignantes et éducatrices qui œuvrent en éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) : quelles pistes pour leur développement professionnel ? *Didactique*, 5(3), 165-190. <https://doi.org/10.37571/2024.0307>
- Vanlint, A., Bernard, M.C. et Pomerleau, C. (2023). Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire. Dans M.C. Bernard et E. Arapi (dir.), *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative* (p. 77-113). LEL du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/node/115>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.