

QUELLE PLACE POUR LES RAPPORTS AUX SAVOIRS EN ÉDUCATION ?



MATHIEU GAGNON
Professeur agrégé
Université de Sherbrooke

Les rapports aux savoirs sont au cœur de la profession enseignante. Cette affirmation peut sembler excessive, mais, tant dans le monde anglo-saxon que francophone, ces rapports sont de plus en plus associés aux stratégies d'enseignement, modalités d'évaluation, types d'apprentissage, contrats didactiques, « métier d'élève », démarches d'apprentissage, persévérance et réussite scolaires, etc. Afin d'y voir plus clair, nous nous proposons d'explorer plus avant le concept de *rapports aux savoirs* afin d'en dégager des repères utiles eu égard à la posture enseignante et à l'intervention éducative.

LES RAPPORTS AUX SAVOIRS : QUELQUES CLARIFICATIONS

Mentionnons, dans un premier temps, que les rapports aux savoirs se situent dans l'axe de l'épistémologie en éducation. Dès lors, il devient précieux de clarifier ce que nous entendons par « épistémologie ». D'un point de vue strictement étymologique, le terme « épistémologie » provient des mots grecs *épistémè*, qui signifie « savoir », « connaissance », et *logos*, qui signifie « discours rationnel ». Ainsi, l'épistémologie se rapporte à tout discours portant sur les savoirs, les connaissances. À l'origine, l'épistémologie constituait une branche de la philosophie s'intéressant plus précisément aux savoirs dits « scientifiques » ainsi qu'à leurs critères de validité. C'est pourquoi, d'ailleurs, des liens sont régulièrement dessinés entre l'épistémologie et la méthodologie, en tant que la première constitue une discipline orientée vers l'établissement de principes généraux devant guider les processus d'élaboration des savoirs et la seconde, le domaine de réflexion par lequel s'opérationnalisent ces principes et qui en assure la validité ainsi que la rigueur. Depuis ses origines, cependant, le terme « épistémologie » a été relié à des acceptions diverses, parfois éloignées de la définition qui lui était attribuée au départ. En effet, tirée du seul champ de la philosophie auquel elle se rapportait initialement (et se rapporte encore, dans certains cas), l'épistémologie, aujourd'hui, est aussi affaire de psychologie – surtout depuis que Piaget a mené ses travaux au sujet de ce qu'il a appelé l'« épistémologie génétique », qui renvoie davantage à l'acte de connaître –, de psychopédagogie, de sociologie, de didactique, voire d'anthropologie...

Nous le constatons, malgré que nous ayons tenté de clarifier le concept d'*épistémologie*, nous n'arrivons pas à résoudre toutes les difficultés qu'implique le fait d'essayer de rendre compte

de celui-ci. En effet, l'association tardive de ce concept à la psychologie, la sociologie, la psychopédagogie ou la didactique laisse entendre que le terme « épistémologie » ne revêt pas tout à fait le même sens dans chaque discipline. Cette impression n'est d'ailleurs pas dénuée de fondement. De fait, en y regardant de plus près, nous remarquons que l'épistémologie est davantage liée, dans le domaine de la philosophie, aux processus d'élaboration des savoirs découlant de processus de négociation de sens, le plus souvent cristallisés dans et par les différentes disciplines. Autrement dit, les philosophes s'intéressent aux processus d'élaboration des savoirs sous le rapport des communautés disciplinaires. Dans les domaines de la psychologie ou de la sociologie, l'épistémologie renvoie davantage aux relations « de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoirs » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 29). En éducation, l'épistémologie est plus largement inspirée des perspectives psychologique, sociologique et anthropologique; elle a alors plutôt trait aux nombreux processus de (co)construction des connaissances individuelles.

Il y aurait donc au moins deux axes à partir desquels aborder les questions d'ordre épistémologique, à savoir l'axe des disciplines et l'axe des apprentissages. Le premier s'est constitué à partir de réflexions concernant les processus d'élaboration des savoirs savants et scientifiques; le second, à partir de l'étude des multiples relations qui associe l'individu avec les savoirs et l'information, puis à partir du sens qu'il leur accorde ou qui se dégage de ces relations dans une perspective d'appropriation. Ces deux axes sont liés, d'une part, aux processus d'élaboration des savoirs et, d'autre part, au développement des connaissances (voire des compétences). Toutefois, ils ne fonctionnent pas en vases clos, bien au contraire. Avant de nous pencher davantage sur ces principes, notons qu'aucune réflexion relative à la question des rapports aux savoirs en éducation ne peut faire l'économie de considérations qu'on peut associer aux deux principaux courants de pensée qui se démarquent actuellement dans le champ de l'épistémologie, soit les courants francophone et anglo-saxon. Examinons de plus près ce qu'il en est.

D'ordinaire, au Québec, la plupart des travaux portant sur les rapports aux savoirs s'inscrivent résolument dans le courant francophone. De fait, hormis les recherches de Theriault (2008), très peu d'études québécoises reposent sur les écrits anglo-saxons qui, pourtant, ont jeté un éclairage important



sur la question – nous y reviendrons. Du reste, nombre des travaux francophones qui abordent la question du rapport au savoir prennent appui sur l'approche socioanthropologique, développée, à l'origine, par Charlot, Bautier et Rochex (1992). Cette dernière tient plus particulièrement d'une sociologie du sujet, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse « au rapport au monde, à l'autre et à soi-même » qu'affiche un individu « confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997, p. 93). La dimension anthropologique de cette approche renvoie, quant à elle, au fait que l'être humain, de sa naissance à sa mort, est indéfiniment aux prises avec des situations dans lesquelles il doit apprendre.

Cette nécessité participe d'une histoire individuelle, certes, mais elle s'inscrit également à l'intérieur d'un contexte social et culturel. Or, celui-ci oriente chaque personne en l'incitant à privilégier l'acquisition de certaines connaissances plutôt que d'autres (sur la base de critères variés tels que la tradition, l'utilité, la valeur scientifique, etc.). L'individu est ainsi confronté à la nécessité « naturelle » et sociale d'acquérir des savoirs qui sont portés par des institutions, dont l'école. Dans une telle perspective, le rapport au savoir est envisagé plus particulièrement sous l'angle du *rapport à l'apprendre*, c'est-à-dire du rapport à soi comme sujet connaissant, du rapport à l'école, à la classe ainsi qu'au professeur (contrat didactique). D'autres approches ont également été développées dans le monde francophone¹, lesquelles ont examiné le savoir en le considérant, pour leur part, comme un objet de désir, et plus particulièrement comme l'objet du désir d'apprendre et de

connaître qui se trouve, selon les chercheurs, au cœur de toute dynamique d'apprentissage. Ensuite, il y a l'approche didactique², qui dirige davantage l'attention sur le rapport au savoir des apprenants et des personnes qui enseignent, sur la relation d'ordre didactique qui s'élabore entre l'étudiant ou bien le professeur et la matière scolaire ainsi que sur les rapports de chacun aux savoirs scientifiques.

Le courant anglo-saxon aborde, quant à lui, la question des rapports aux savoirs sous l'angle du concept de *croyances épistémologiques* (*epistemological beliefs*). Dans cette perspective, la notion de *croyance* relève également du domaine cognitif. Cependant, c'est ici le statut du savoir qui est pris en compte. Une croyance constitue une « manière de concevoir ». Nous pourrions donc associer cette notion à celle de *conception*. Si les auteurs anglo-saxons parlent de *croyances*, c'est pour traduire l'idée qu'aucun savoir ne saurait bénéficier du statut de vérité absolue – ultimement, les savoirs sont toujours des croyances – et que, dans tous les cas, le fait de savoir éveille certaines dimensions affective et cognitive, puis leur dynamisme. La plupart des études issues de ce courant tentent de déterminer, au moyen de questionnaires, l'« épistémologie personnelle » de répondants, puis de lier celle-ci à divers facteurs, dont la persévérance et la réussite scolaires. Actuellement, l'opérationnalisation du concept de croyances épistémologiques selon deux axes composés d'autant de continuums, l'un touchant la *nature du savoir*, l'autre concernant l'*acte de connaître*, semble faire consensus parmi les chercheurs. La *figure 1* illustre ces continuums.

FIGURE 1

OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE CROYANCES ÉPISTÉMOLOGIQUES

PREMIER AXE: LA NATURE DU SAVOIR

- | | | |
|---|----|--|
| 1. Les savoirs correspondent à une série de faits isolés. | ←→ | Les savoirs correspondent à des réseaux complexes de concepts. |
| 2. Les savoirs sont fixes. | ←→ | Les savoirs sont évolutifs. |

DEUXIÈME AXE: L'ACTE DE CONNAÎTRE

- | | | |
|---|----|--|
| 1. Notre capacité d'apprendre est innée. | ←→ | Notre capacité d'apprendre est en développement. |
| 2. L'apprentissage s'effectue rapidement, sans quoi il ne pourrait s'effectuer. | ←→ | L'apprentissage correspond à un processus graduel et exige un investissement personnel et des efforts. |

¹ Notamment l'approche clinique (ou psychanalytique), qu'ont créée Beillerot (1999) ainsi que Mosconi et ses collaborateurs (2000).

² Les tenants de cette approche ont recours à des concepts spécifiques, telle la *compréhension des objets de savoir en contexte d'enseignement-apprentissage*. Parmi eux, on trouve Albe et Venturini (2002), Caillot (2001), Jonnaert et Vander Borgh (1999), Désautels et Larochelle (2004), Jonnaert et Lenoir (1993), Maury et Caillot (2003) et Venturini (2007).



► TYPOLOGIE DES RAPPORTS AUX SAVOIRS

Ayant pris appui à la fois sur les courants de pensée francophone ainsi qu'anglo-saxon tout en ayant puisé aux travaux de nature épistémologique qui ont été réalisés à ce jour en philosophie, nous avons déjà proposé une typologie des rapports aux savoirs, qui regroupe cinq types distincts (Gagnon, 2011a). On trouvera ci-dessous une présentation sommaire de chacun de ces types (voir le [tableau 1](#)).

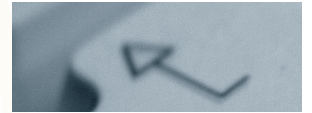
Lorsque nous examinons cette typologie, il ressort clairement que, selon notre perspective, il ne peut être question de « rapport au savoir » au singulier... Il y aurait plutôt, selon nous, de multiples rapports à une diversité de savoirs. Ainsi, nous sommes d'avis que nous devrions toujours parler de « rapports aux savoirs », au pluriel.

Nous penchons d'abord pour la notion de *rapports multiples* puisque le type de rapports variera, chez un individu, en fonction de l'objet auquel il est relié. Par exemple, les manières qu'une même personne aura de se représenter les processus d'élaboration des savoirs, la valeur de vérité de ces derniers et les processus d'apprentissage par lesquels il faudra passer pour se les approprier différeront les uns des autres. À cela s'ajoute le fait que les rapports qu'a cette personne aux savoirs risquent de fluctuer tout autant en fonction des sphères qu'elle envisage. En effet, après avoir entrepris des travaux de recherche, notamment auprès d'adolescents et d'enseignants du secondaire, nous avons remarqué que leur conception des processus d'élaboration des savoirs n'est pas le même selon les domaines d'apprentissage ou les disciplines. Ainsi en est-il également de la valeur de vérité accordée à chacun de ces

TABLEAU 1

TYPLOGIE DES RAPPORTS AUX SAVOIRS

TYPE DE RAPPORTS AUX SAVOIRS	DESCRIPTION	POSTURE CORRESPONDANT À CHAQUE TYPE DE RAPPORTS
RAPPORTS ÉPISTÉMOLOGIQUES	Processus d'élaboration, de construction et de production des savoirs (notamment des savoirs savants et scientifiques)	Concevoir que la science évolue grâce à une accumulation de faits (positivisme) ; ou grâce à la possibilité de réfuter des hypothèses (réfutationnisme) ; ou encore que ces faits sont le fruit de processus de construction de sens, construction opérée par une communauté de chercheurs ou d'experts qui interprètent des phénomènes (socioconstructivisme)
RAPPORTS ÉPISTÉMIQUES	Processus au cours duquel une valeur de « vérité » est accordée aux différents savoirs	Penser que les savoirs sont issus d'une découverte objective de la réalité ou qu'ils sont certains, vrais (réalisme, objectivisme) ; ou qu'ils correspondent à des théories considérées comme viables ; ou qu'ils dépendent des personnes (subjectivisme/relativisme absolu)
RAPPORTS DIDACTIQUES (À L'APPRENDRE)	Processus au cours duquel on se représente la démarche d'apprentissage et la dynamique d'enseignement-apprentissage, notamment en contexte scolaire (contrat didactique, engagement réciproque de l'étudiant et du professeur, attentes respectives de chacun)	Croire que la facilité avec laquelle on apprend est un don (innéisme) ; ou que l'apprentissage est une capacité en développement, qui exige un investissement personnel et des efforts
RAPPORTS GNOSÉOLOGIQUES	Processus de développement des connaissances « individuelles »	Concevoir que l'apprentissage est facilité grâce à nos découvertes personnelles et à nos interactions avec nos collègues de classe (constructivisme social) ; ou encore que l'apprentissage repose essentiellement sur notre capacité de mémorisation, sur un entraînement nous permettant de développer des automatismes et de traiter de l'information (cognitivisme)
RAPPORTS IDIOSYNCRATIQUES	Perspectives à partir desquelles sont abordés les savoirs et les sources de savoirs	Aborder les savoirs selon une perspective dualiste (il y a le vrai et le faux) ; ou dogmatique (les savoirs sont réputés vrais et véhiculés par des experts) ; ou à partir d'une lecture critique (mode évaluatif ou sceptique)



savoirs. Plus encore, il s'avère que nos rapports aux savoirs varient, pour une même discipline, selon les concepts abordés. Par exemple, les élèves et les enseignants que nous avons sondés n'avaient pas les mêmes rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs selon que nous parlions, en science, des éléments du tableau périodique, de la mole, du système respiratoire, de la loi de la gravitation ou encore du réchauffement climatique. De fait, alors qu'ils prônaient l'idée que la forme du tableau périodique ou la mole sont essentiellement des *constructions* dépendant de chercheurs, de leur créativité, ils affirmaient du même souffle que les éléments du tableau périodique ou les connaissances que nous avons du système respiratoire correspondent à des découvertes objectives, indépendantes des chercheurs. En outre, ils disaient de théories ou d'hypothèses plus anciennes qui persistent (la loi de la gravitation, par exemple) qu'elles sont vraies. Cependant, les plus récentes d'entre elles (le rôle de l'activité humaine sur le réchauffement climatique, notamment) leur semblaient correspondre davantage à des suppositions, à des postulats, qu'il faudra examiner et qui sont très loin de faire consensus dans le monde scientifique. Partant, il nous apparaît plus adéquat de parler de «rapports différenciés variant en fonction de savoirs divers» afin de prendre en compte la finesse et la complexité des épistémologies personnelles (Gagnon, 2011b).

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Quelques précisions concernant les liens qui existent entre les rapports aux savoirs et les interventions éducatives

Pour déterminer plus avant en quoi la question des rapports aux savoirs peut avoir une importance dans la dynamique d'enseignement-apprentissage, nous prendrons ici plus spécifiquement appui sur trois des cinq types précédemment décrits, à savoir les rapports épistémologiques, épistémiques et gnoséologiques. Nous tenterons d'examiner ceux-ci tant du point de vue des professeurs que de celui des étudiants.

Rappelons d'abord que nos rapports épistémologiques aux savoirs ont trait à notre conception des processus d'élaboration des savoirs et qu'ils varient selon les domaines. Ainsi, une personne (un étudiant ou un professeur) pourrait penser que les savoirs scientifiques se développent grâce à une accumulation de faits essentiellement tirés d'observations ou bien d'expérimentations. Dans ce cas, le travail de l'expert en sciences pourrait être perçu comme un processus visant à recueillir des preuves. Une autre personne pourrait adopter une position différente : sans penser que la formation des savoirs scientifiques résulte d'une accumulation de faits «positifs»

(une posture qui relève du positivisme³), elle pourrait croire que la connaissance découle d'une recherche de situations dans lesquelles les faits que l'on présume être «vrais» doivent être contredits (ce qui tiendrait du falsificationnisme⁴), les scientifiques se contraignant alors à revisiter leurs modèles explicatifs, leurs théories, leurs hypothèses... Par ailleurs, ces deux personnes pourraient avoir des rapports épistémologiques différents à d'autres savoirs. Par exemple, elles pourraient considérer que les savoirs relevant du domaine de l'éthique ou les savoirs professionnels s'acquièrent par l'expérience (ce qui tiendrait de l'empirisme⁵) et qu'ils dépendent à la fois des situations, des individus, voire des cultures (ce qui rejoindrait en partie le relativisme).

À ces rapports épistémologiques s'associent des rapports épistémiques, c'est-à-dire des manières de percevoir la valeur de vérité des savoirs. Ceux-ci nous paraissent-ils vrais, objectifs, universels? Nous sembleront-ils viables, plutôt, objectivés et constamment changeants? Pour illustrer certaines attitudes que l'on peut adopter devant ces questionnements, reprenons les exemples que nous avons précédemment cités.

Admettons qu'une personne présuppose que les savoirs se constituent à partir de faits observables, elle aura probablement une conception fort objectiviste de leur valeur de vérité. De plus, les faits observés et les savoirs en découlant lui paraîtront objectifs, voire vrais. D'après cet individu, ils ne dépendront pas à proprement parler des perceptions spécifiques de chacun ni des cultures. Une personne ayant une vision plus falsificationniste, orientée par l'idée qu'une progression peut advenir à la suite d'une recherche de contradictions, aura, pour sa part, un rapport épistémique différent aux savoirs. À ses yeux, les savoirs paraîtront réfutables, changeants. Sous cet angle, ils ne seront perçus comme vrais ni en eux-mêmes ni absolument. Dans le même ordre d'idées, la valeur accordée aux savoirs par une personne supposant qu'ils se constituent en fonction des expériences personnelles de chacun relèvera du relativisme. Aux yeux de cet individu, ce qui sera vrai pour quelqu'un pourra être faux pour un autre...

Vous trouverez ci-après un tableau récapitulatif qui tente d'établir des liens entre quelques postures épistémologiques et diverses dynamiques d'enseignement-apprentissage qui pourraient leur être associées.

³ On pourrait voir, à ce sujet, du côté des écrits d'Auguste Comte ou encore du côté des textes de penseurs associés au cercle de Vienne.

⁴ On pourrait consulter les écrits de Karl Popper pour comprendre plus avant cette posture.

⁵ On pourrait se reporter aux ouvrages de David Hume pour tenter de mieux saisir cette perspective.



TABLEAU 2

DIFFÉRENTES CONCEPTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES EN ÉDUCATION

POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	RAPPORTS AUX SAVOIRS	CONCEPTION DE LA VALEUR DE VÉRITÉ DES SAVOIRS
RÉALISME/ POSITIVISME CLASSIQUE	<ul style="list-style-type: none">• Les savoirs correspondent à la réalité; ils en sont la copie.• Les savoirs correspondent à des faits observables.	<ul style="list-style-type: none">• Les savoirs sont considérés comme vrais et objectifs.
RATIONALISME- COGNITIVISTE	<ul style="list-style-type: none">• La nature est régie par des lois universelles et immuables qu'il est possible de découvrir par l'exercice de la raison.• Les savoirs correspondent à des faits observables. La compréhension des phénomènes naturels s'exécute grâce à la décomposition de problèmes complexes en unités simples.	<ul style="list-style-type: none">• Les savoirs sont considérés comme étant objectifs. Ce sont les outils que fournit la raison qui permettent d'accéder à la connaissance.
RELATIVISME/ SUBJECTIVISME	<ul style="list-style-type: none">• Les affirmations correspondent à des opinions personnelles, qui dépendent des individus.	<ul style="list-style-type: none">• Les savoirs sont considérés comme essentiellement subjectifs. Ils ne sont ni vrai ni faux en eux-mêmes.• Il n'est pas possible, dans l'absolu, de déterminer qui dit vrai. Tout se vaut.
FALSIFICATIONNISME	<ul style="list-style-type: none">• Les savoirs sont structurés à la suite d'une découverte des erreurs.• Les modèles sont raffinés grâce à la recherche d'expériences cruciales qui permettront de réfuter les théories.• Plus les modèles se développent grâce à la découverte des erreurs, plus nous approchons une connaissance de la réalité.	<ul style="list-style-type: none">• Les savoirs sont considérés comme vrais jusqu'à preuve du contraire.• Nous ne pouvons connaître que les erreurs avec certitude.• Le but qu'on peut associer aux processus d'élaboration des savoirs est la recherche et la découverte de contextes où nos théories achoppent.
SOCIOCONSTRUCTIVISME	<ul style="list-style-type: none">• Les savoirs sont construits socialement par divers acteurs et dépendent des paradigmes dans lesquels ils s'inscrivent et des projets entrepris.• Les interprétations d'un même phénomène seront appelées à varier en fonction des cadres auxquels on se référera pour considérer ce dernier.	<ul style="list-style-type: none">• Les savoirs sont considérés comme viables (et non vrais) et objectivés (et non objectifs).• On y adhère parce qu'ils sont efficaces eu égard aux cadres de référence que l'on adopte et aux projets que l'on poursuit.• Les savoirs sont toujours des interprétations « négociées » du monde. Aucune théorie n'est équivalente. La valeur de chaque théorie dépend des contextes dans lesquels elle prend forme, de sa portée explicative et de son efficacité.



TABLEAU 2

DIFFÉRENTES CONCEPTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES EN ÉDUCATION (suite)

ESPACE ACCORDÉ À L'EXERCICE D'UNE PENSÉE CRITIQUE	DYNAMIQUE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE
<ul style="list-style-type: none"> • Au mieux, la pensée critique est un moyen de comparer certaines affirmations à la réalité et de déterminer celles qui lui correspondent. 	<ul style="list-style-type: none"> • La dynamique est généralement centrée sur la transmission d'informations, qu'il faudra apprendre. • Le modèle d'enseignement privilégié est magistral.
<ul style="list-style-type: none"> • L'exercice d'une pensée critique est essentiellement structuré par les principes de la logique formelle, qui sont mis en application ici. 	<ul style="list-style-type: none"> • La structure logique des savoirs est mise en évidence. • La dynamique s'ancre dans le cognitivisme. • On valorise une « élémentation » des savoirs allant du simple vers le complexe, un entraînement par répétition et le développement d'automatismes. • On a régulièrement recours à l'enseignement direct ou stratégique.
<ul style="list-style-type: none"> • La pensée critique n'est pas perçue comme pertinente, ni même comme utile, puisque chacun a raison à sa façon. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les savoirs sont présentés comme des séries d'opinions. • On a recours à des conversations ou à des discussions pendant lesquelles les étudiants échangent leurs opinions sans qu'elles soient nécessairement soumises à une évaluation. • Ce genre de dynamique est courant dans les cours de philosophie, d'arts, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • La pensée critique est un véhicule qui, couplé à l'exercice d'une pensée créatrice et divergente, permet de découvrir des situations conduisant à la réfutation des théories. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il existe une parenté entre le falsificationnisme épistémologique et les théories constructivistes de l'apprentissage. • Il s'agit de créer des situations, notamment lors de la résolution de problèmes, dans lesquelles les théories implicites ou les conceptions initiales des étudiants seront contredites par l'expérience, le but étant de susciter chez eux des changements d'ordre conceptuel.
<ul style="list-style-type: none"> • La pensée critique est nécessaire en ce qu'elle nous permet d'évaluer la force et la pertinence de théories en fonction de paradigmes, de contextes et de projets particuliers. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement est généralement basé sur des approches incitant les étudiants à interagir et à résoudre des problèmes en groupe. • Les savoirs ne sont pas présentés comme des vérités, mais comme des interprétations multiples, qui varient en fonction des différents domaines et champs de la connaissance. • Le contenu des cours est toujours « situé » par rapport au contexte à l'intérieur duquel les éléments enseignés ont d'abord pris forme. • L'attention est davantage dirigée vers les processus. • L'apprentissage par problèmes, les études de cas ou les approches interdisciplinaires (par exemple, celle des « îlots de rationalité », qu'a développée Fourez⁶) prévalent.

⁶ Pour connaître plus avant ce modèle, on pourrait notamment consulter [ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RAO;25-10.pdf].
 NDLR: Un article sur le sujet a paru dans la revue: Chantal Pouliot et Audrey Groleau, « L'approche des îlots de rationalité interdisciplinaires : pour une éducation aux sciences et à la citoyenneté », *Pédagogie collégiale*, volume 25, n° 1, automne 2011, p. 9-14 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Pouliot-Groleau-25-1-2011.pdf].



► LA PLACE DES RAPPORTS AUX SAVOIRS DANS L'ENSEIGNEMENT

Voyons donc, maintenant, ce pour quoi il importe que tout professeur prenne ces éléments en considération.

L'importance qu'a le fait de tenir compte des croyances épistémologiques et épistémiques des professeurs et des étudiants pourrait être justifiée par différents arguments. Mentionnons d'abord que si des liens associent ces deux types de croyances ou de rapports, ceux-ci sont en outre rattachés à nos rapports gnoséologiques, voire didactiques ! Rappelons-nous tout le mouvement qu'a suscité la valorisation des programmes de formation orientés vers le développement des compétences. Pourquoi y a-t-il eu, entre autres, une telle résistance dans certains milieux ? L'une des explications de ce phénomène tient au fait que cet appel au changement, qui touchait les approches pédagogiques, s'appuyait sur une transformation des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs, rapports qui supportent notamment les programmes.

En effet, les approches dites « socioconstructivistes » ont été déployées à partir de trois types de rapports aux savoirs. D'abord, à partir d'un rapport gnoséologique, le fonctionnement des démarches d'apprentissage y étant davantage inspiré des travaux de Vygotski. Autrement dit, d'un point de vue socioconstructiviste, les apprentissages sont davantage facilités par l'interaction entre les pairs que par la résolution de problèmes effectuée individuellement. Puis, à partir d'un rapport épistémologique, touchant les processus d'élaboration des savoirs savants et scientifiques, ces derniers étant alors perçus comme autant de processus de coélaboration de sens⁷ plutôt que comme le fruit d'une accumulation de faits « objectifs ». Enfin, à partir d'un rapport épistémique, les savoirs étant vus, dans une perspective socioconstructiviste, comme intimement liés à divers cadres de référence, cultures et paradigmes. Les rapports épistémiques s'articulent donc là davantage autour des concepts de *viabilité* et d'*objectivation*⁸. En ce sens, nous pourrions dire que ces rapports épistémologiques, épistémiques et gnoséologiques aux savoirs ont teinté notre conception de l'enseignement et, conséquemment, nos rapports didactiques aux savoirs.

En fait, plusieurs liens ont été dessinés entre nos conceptions des processus d'élaboration des savoirs (rapports épistémologiques), nos visions de leur valeur de vérité (rapports épistémiques), les théories de l'apprentissage (rapport gnoséologique) et les manières dont sont déployées les stratégies d'enseignement et d'apprentissage en éducation. À cet égard, notons qu'un professeur qui a une vision positiviste et objec-

tiviste des savoirs associés à son domaine aura tendance à privilégier un enseignement centré sur le contenu. Il adhèrera à un modèle plus proprement déductif et sera principalement inspiré par le paradigme de l'enseignement. Dans ce contexte, il privilégiera certaines modalités d'évaluation, qui mettront avant tout en valeur les connaissances dites déclaratives, la mémorisation ou encore le développement d'une pensée de type algorithmique (axée sur les modèles, sur le savoir-faire technique, etc.). En contrepartie, un professeur ayant une vision plus socioconstructiviste des processus d'élaboration de la connaissance qui prévalent dans son domaine, un professeur considérant, donc, les savoirs comme « objectivés » et « viables », aura tendance à recourir à des approches de type inductif (et non déductif) dans ses cours. Il situera ainsi les éléments étudiés dans leur contexte, les discutera, en « négociera » le sens, les critiquera, etc. Dans la foulée, il optera pour des modes d'évaluation qui mettent l'accent sur les stratégies, sur l'action et sur les mises en situation.

► LA PLACE DES RAPPORTS AUX SAVOIRS DANS L'APPRENTISSAGE

De telles relations peuvent également être établies du côté des étudiants. Leurs rapports épistémologiques, épistémiques et gnoséologiques aux savoirs, leur conduite en classe et leurs apprentissages seraient donc associés. Cela étant, lorsqu'ils adhèrent à l'idée que les savoirs développés dans un domaine particulier participent d'une entreprise d'accumulation de faits ou que ces savoirs relèvent d'une série de découvertes objectives, les étudiants croient généralement que leur propre rôle se résume au fait d'acquérir des connaissances, qu'il suffit d'apprendre et de mémoriser, ou encore de s'exercer à exploiter des savoir-faire établis. Ces étudiants ne pensent donc pas devoir remettre en question les savoirs étudiés et leurs processus d'élaboration. Pour le dire autrement, ils ne se croient pas investis du devoir d'exercer une pensée critique à l'égard des savoirs.

⁷ À ce sujet, on pourrait parcourir les travaux de Gérard Fouréz, entre autres.

⁸ Notons que le concept de *viabilité* s'oppose à celui de *vérité* en ce qu'il se rapporte à une vision selon laquelle les savoirs et les théories sont non pas considérés comme vrais, mais comme pertinents, efficaces et fonctionnels eu égard aux paradigmes, aux contextes et aux projets poursuivis. Ainsi, dans la perspective socioconstructiviste, une théorie est retenue parce qu'elle est efficace, non parce qu'elle serait vraie. Semblablement, l'*objectivation* s'oppose à l'idée d'*objectivité* puisqu'elle correspond à un processus de négociation de sens qui a lieu entre chercheurs, processus qui n'évacue jamais la part de subjectivité et d'interprétation de ces acteurs, mais qui demeure néanmoins stabilisée. À l'inverse, le concept d'*objectivité* tend à évacuer l'interprétation et la subjectivité de chacun en vertu du principe selon lequel les savoirs correspondent généralement à la réalité.



Inversement, lorsque les étudiants ont une vision plus relativiste ou socioconstructiviste des savoirs, leur propension à exercer leur pensée critique et à se questionner augmente (Gagnon, 2011b). Soulignons que le point de vue qu'ont les étudiants sur les savoirs se construit généralement au contact de ces derniers et des discours qu'on tient à leur égard, que ce soit dans la société en général (c'est là la dimension sociologique des rapports aux savoirs) ou bien à l'école. En effet, la manière dont les professeurs parlent des savoirs disciplinaires qu'ils portent et transmettent influe sur la conception qu'en auront les étudiants. C'est notamment ce pour quoi il nous semble que les professeurs doivent bien qualifier les savoirs, leur statut épistémologique et les activités qui seront proposées en classe. Ainsi, ils aideront les étudiants à raffiner leurs croyances épistémologiques et, par là, leur propension à jeter un regard critique sur ce qu'ils apprennent.

À cela nous pourrions ajouter que les rapports des étudiants aux savoirs sont de plus en plus vus comme des facteurs déterminants quant à la persévérance et à la réussite scolaires. Notons, à titre d'illustration, que lorsqu'ils jugent les savoirs fixes, c'est-à-dire génériques et immuables, les étudiants manifestent davantage leur difficulté à formuler des hypothèses. Lorsqu'ils croient que les savoirs correspondent à une série de faits isolés, ils peinent généralement plus à comprendre des textes complexes ou à s'engager dans des apprentissages autorégulés et sont d'ordinaire moins motivés à apprendre. Lorsqu'ils ont la conviction que leurs capacités d'apprentissage consistent en des habiletés innées (la «bosse» des mathématiques, par exemple), ils parviennent habituellement moins bien à résoudre des problèmes complexes et accordent souvent moins de valeur à l'éducation. Lorsqu'ils sont d'avis que l'apprentissage doit s'effectuer rapidement pour être possible, ils démontrent moins d'aptitude à s'engager dans des tâches qui durent longtemps. Ils sont également moins portés à adopter des stratégies d'apprentissage élaborées et sont davantage sujets à avoir des résultats insatisfaisants⁹.

CONCLUSION

Pour une plus grande prise en compte de l'épistémologie dans la formation des étudiants

Les considérations qui précèdent démontrent, à notre avis, toute l'importance qu'a le fait d'accorder une attention particulière à la dimension épistémologique en enseignement et dans notre conception de l'apprentissage. Apprendre, c'est avoir des rapports à différents savoirs. C'est, pour un étudiant, s'engager dans des processus, qui sont souvent complexes et qui permettent de devenir davantage libre et autonome. Or,

cette liberté ne peut être acquise dans un contexte où l'on a une relation dogmatique aux savoirs, pas plus qu'elle ne peut être facilitée si l'on suppose que l'apprentissage est affaire de talent ou de douance, et non d'investissement et d'efforts.

Comme nous l'avons vu, de multiples liens peuvent être tissés entre les types de rapports aux savoirs – les programmes de formation le prouvent, d'ailleurs, et s'appuient sur ces liens. Étant donné que les rapports aux savoirs sont susceptibles d'avoir une incidence sur la persévérance de même que sur la réussite scolaires, qu'ils déterminent en quelque sorte les types d'apprentissages effectués, qu'ils conditionnent en partie les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées, qu'ils ont une influence sur le contrat didactique, qu'ils orientent les modalités d'évaluation proposées aux étudiants, qu'ils sont susceptibles de conduire à une mobilisation plus ou moins effective de la pensée critique et que les rapports des professeurs aux savoirs influent sur les rapports aux savoirs chez les étudiants, il nous semble évident que négliger cette dimension de l'enseignement, c'est appauvrir les situations pédagogiques et didactiques proposées en classe.

En ce sens, il nous paraît important de créer des «espaces de réflexion», grâce auxquels les professeurs pourraient mettre au jour leurs propres croyances épistémologiques ainsi que les effets qu'ont ces derniers sur les interventions pédagogiques faites en classe. Mais, avant tout, ces espaces devraient aussi permettre aux étudiants de s'engager dans des processus de cognition épistémiques, puis aider chacun à raffiner, complexifier et développer ses rapports aux savoirs¹⁰.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBE, V. et P. VENTURINI. «Relations entre la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme et leurs rapports aux savoirs», Amade-Escot, C. et collab. (dir.), *Didactiques et rapports aux savoirs. Actes des 3^e journées d'études franco-québécoises des didactiques*, Paris, Laboratoire Éducation et Apprentissages, 2002, p. 31-45.

BAXTER MAGOLDA, M. «Epistemological Reflection: The Evolution of Epistemological Assumptions from Age 18 to 30», Hofer, B. K. et P. E. Pintrich (dir.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, Mahwah, Lawrence, 2002, p. 89-102.

BEILLEROT, J. «Savoirs», Houssaye, J. (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris, Hachette, 1999, p. 520-531.

⁹ Bon nombre d'études ont illustré ces faits, dont celles de Dweck et Leggett (1988), Lodewyk (2007), Paulsen et Feldman (1999), Schoenfeld (1989), Schommer (1993), Schommer et Dunnell (1997), Schommer et Walker (1995).

¹⁰ Une proposition est faite en ce sens dans le texte d'Annie-Claude Prud'homme, publié dans le présent numéro de *Pédagogie collégiale*, aux pages 33-39.



BELENKY, M. F. et collab. « Epistemological Development and the Politics of Talk in Family Life », *Journal of Education*, vol. 167, n° 3, 1985, p. 9-27.

CAILLOT, M. « Rapports aux savoirs et didactiques des sciences », Jonnaert, P. et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 111-132.

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

CHARLOT, B., E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

CRAHAY, M. et A. FAGNANT. « À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes », *Revue française de pédagogie*, n° 161, octobre-décembre 2007, p. 79-117.

DÉSAUTELS, J. et M. LAROCHELLE. « Descriptions estudiantines de la nature et de la fabrication des savoirs scientifiques », Lafortune, L. et collab. (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 149-174.

DWECK, C. S. et E. L. LEGGETT. « A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality », *Psychological Review*, vol. 95, n° 2, 1988, p. 256-273.

GAGNON, M. « Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles », *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, vol. 6, n° 1, printemps 2011a, p. 30-42.

GAGNON, M. « Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2011b, p. 128-178.

HOFER, B. K. et P. R. PINTRICH. « The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, printemps 1997, p. 88-140.

JONNAERT, P. et Y. LENOIR. *Signification et situations didactiques en sciences expérimentales*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993.

JONNAERT, P. et C. VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

KING, P. et K. S. KITCHENER. *Developing Reflective Judgment*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994.

KUHN, D. « Science as Argument: Implications for Teaching and Learning Scientific Thinking », *Science Education*, vol. 77, n° 3, 1993, p. 319-337.

LODEWYK, K. « Relations Among Epistemological Beliefs, Academic Achievement, and Task Performance in Secondary School Students », *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, vol. 27, n° 3, 2007, p. 307-327.

MAURY, S. et M. CAILLOT (dir.). *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, 2003.

MOSCONI, N., J. BEILLEROT et C. BLANCHARD-LAVILLE. *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000.

PAULSEN, M. B. et K. A. FELDMAN. « Epistemological Beliefs and Self-regulated Learning », *Journal of Staff, Program and Organization Development*, vol. 16, n° 2, 1999, p. 83-91.

PERRY, W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.

SCHOENFELD, A. H. « Explorations of Students' Mathematical Beliefs and Behavior », *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 20, n° 4, juillet 1989, p. 338-355.

SCHOMMER, M. « Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students », *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, n° 3, septembre 1993, p. 406-411.

SCHOMMER, M. et P. DUNNELL. « The Potential Influence of Epistemological Beliefs on Gifted Underachievers », *Roeper Review*, vol. 19, n° 3, mars 1997, p. 153-156.

SCHOMMER, M. et K. WALKER. « Are Epistemological Beliefs Similar Across Domains? », *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, n° 3, septembre 1995, p. 424-432.

THERRIAULT, G. *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire: une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*, thèse de doctorat en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 2008.

VENTURINI, P. *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*, Paris, Fabert, 2007.

Mathieu GAGNON est professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses principales recherches portent sur la pratique du dialogue philosophique avec les enfants et les adolescents, l'éducation éthique, le développement de la pensée critique ainsi que sur les croyances épistémologiques des étudiants et des enseignants dans différents domaines d'apprentissage.

Mathieu.Gagnon3@USherbrooke.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

Par courriel revue@aqpc.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site web de l'AQPC.

[aqpc.qc.ca/revue/soumettre-article]

