

Mise en perspective des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques : une illustration à partir de recherches menées auprès d'étudiants universitaires

Geneviève Therriault, Sylvie Fortier & Dorothée Baillet¹
Université du Québec – Université Libre de Bruxelles

Résumé

Cet article propose d'établir des ponts entre deux concepts appartenant a priori à des contextes d'émergence ainsi qu'à des perspectives théoriques et méthodologiques distinctes. Il s'agit des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques. Le premier s'est développé d'abord en France puis dans le monde francophone dans l'objectif de mieux comprendre les raisons pour lesquelles certains jeunes réussissent moins bien que d'autres à l'école, selon des approches variées. Le second a vu le jour aux États-Unis et s'est déployé par la suite à l'échelle internationale dans le but de cerner la manière dont des étudiants ainsi que des enseignants conçoivent la connaissance et la manière dont celle-ci est acquise. Au premier abord, on pourrait considérer que ces deux construits théoriques ne présentent pas d'éléments de convergence, mais il en est autrement lorsque l'on tient compte des données de terrain. En effet, bien que le point de départ de ces concepts soit différent, il apparaît que des parallèles peuvent être établis si l'on s'attarde aux résultats que nous ont permis d'obtenir deux recherches en milieu universitaire, l'une auprès de futurs enseignants au Québec (Canada) et l'autre auprès de futurs psychologues en Belgique.

Mots-clés

Rapport aux savoirs; Croyances épistémologiques; Futurs enseignants; Futurs psychologues; Enseignement supérieur.

Abstract

This article attempts to build bridges between two concepts that have evolved in very distinct contexts, but also in different theoretical and methodological perspectives. These are the concepts of relationship to knowledges and epistemological beliefs. The first concept was developed in France and then in the French-speaking world to examine the reasons why some young people experience school failures, according to different approaches. The second concept emerged in the United States and was then

¹ Geneviève Therriault, Université du Québec à Rimouski, Rimouski (Québec, Canada), genevieve.therriault@uqar.ca. Sylvie Fortier, Université du Québec à Rimouski, Rimouski (Québec, Canada), Sylvie.Fortier01@uqar.ca. Dorothée Baillet, Université libre de Bruxelles, Belgique, dbaillet@ulb.ac.be. Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à : Geneviève Therriault, Ph.D., professeure titulaire en formation pratique au secondaire à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski (UDÉR), à l'Université du Québec à Rimouski, 300, allée des Ursulines, C.P. 3300, Rimouski (Québec), Canada, G5L 3A1, 1(418)723-1987 poste 1942, genevieve_therriault@uqar.ca.

deployed internationally to understand how students and teachers perceive knowledge and how it is constructed or acquired. At first glance, we could consider that these two theoretical constructs do not have points in common, but it turns out to be quite different when we take into account field data. Indeed, although the initial assumptions of these concepts are different, it appears that parallels can be drawn if we look at the results we obtained in two higher education research projects, one conducted with pre-service teachers in Quebec (Canada) and another with psychology students in Belgium.

Keywords

Relationship to knowledges; Epistemological beliefs; Pre-service teachers; Pre-licensed psychologists; Higher education.

Introduction : l'étude de la relation aux savoirs dans l'enseignement supérieur

À l'échelle internationale, et selon des approches théoriques et méthodologiques très variées, de nombreuses recherches² ont pour objectif de mieux comprendre la pensée et les conceptions d'étudiants universitaires à l'égard du savoir ou de la connaissance. Si l'on considère uniquement les recherches qui s'intéressent aux croyances épistémologiques (ou à l'épistémologie personnelle), les analyses dans ce domaine sont légion (Schraw, Brownlee, Olafson et VanderVeldt, 2017). Certaines de ces recherches en psychologie cognitive examinent de manière plus générale les croyances face à la connaissance et à son acquisition, d'autres en étudient les spécificités au regard de différentes disciplines, comme les sciences naturelles ou les sciences humaines et sociales (Adak et Bakir, 2017; Dinç et Üztemur, 2017; Ding et Zhang, 2016; Kop et Demir, 2017; Topçu, 2013). Plusieurs études tentent d'établir des relations entre les croyances épistémologiques (*epistemological beliefs*) et différentes variables (Kang, 2008; Pauler-Kuppinger et Jucks, 2017; Şahin, Deniz et Topçu, 2016; Tanel, 2013; Walker, Brownlee, Exley, Woods et Whiteford, 2011; Walker, Brownlee, Whiteford, Exley et Woods, 2012) comme la réussite académique, l'habileté à résoudre des problèmes, l'effet de certains cours ou d'un programme de formation, les conceptions de l'enseignement/apprentissage, les pratiques enseignantes, et bien plus. Par ailleurs, des recherches mobilisant le concept de rapport aux savoirs – centré sur la relation de sens et valeur qui s'établit entre un sujet et le savoir – se sont aussi intéressées aux étudiants universitaires de différents programmes (psychologie, sciences naturelles,

² Les études faisant appel à ces deux concepts (croyances épistémologiques et rapport aux savoirs) en enseignement supérieur sont trop nombreuses pour être relatées en ces lignes. Nous nous limitons ici à certains écrits dans ces domaines.

sciences de l'éducation...) (Akkari et Perrin, 2006; Jellab, 2006, 2008; Venturini et Albe, 2002; Baillet, 2017a, b)³.

Or, force est de constater que ces travaux sur la place et le rôle des savoirs ont été menés «en silo», chacun évoluant dans des univers paradigmatiques bien distincts, sans qu'il y ait véritablement de dialogue entre ces concepts. Plus particulièrement, à la lumière de nos expériences de recherche dans le domaine de l'enseignement supérieur, un questionnement au sein de nos équipes réfléchissant à la question des savoirs et de son enseignement/apprentissage à l'université surgit peu à peu : quels sont les points de convergence et de divergence au regard de deux concepts clés de la recherche en milieu universitaire (croyances épistémologiques et rapport aux savoirs)? Qu'ont-ils en commun? Quels sont les éléments qui les distinguent? Quelles sont leurs spécificités, à la fois sur les plans théorique, méthodologique et empirique? C'est précisément cette piste de réflexion que nous proposons d'explorer dans cet article.

Dans ce qui suit, nous tenterons de mettre en perspective deux concepts qui *a priori* s'avèrent fort différents, mais qui interrogent la question de la relation aux savoirs du point de vue de l'étudiant universitaire ou du futur enseignant. Nous commencerons donc à envisager un dialogue possible entre ces deux concepts – croyances épistémologiques et rapport aux savoirs – en partant d'une illustration reposant sur deux recherches en enseignement supérieur : l'une menée au Québec auprès de futurs enseignants et l'autre conduite en Belgique auprès d'étudiants de première année en psychologie. Nous procéderons en trois temps. Pour débiter, les deux concepts au cœur de cette réflexion feront l'objet d'un développement théorique, afin d'en cerner les origines, les définitions, les approches et les dimensions. Ensuite, les deux études mobilisant ces concepts dans la formation universitaire seront présentées sommairement. Pour finir, nous ferons ressortir divers éléments de convergence et divergence relevés à travers le filtre de l'analyse de ces deux études, mais également à la lumière du portrait théorique de ces notions esquissé précédemment.

³ Il faut souligner au passage que d'autres outils conceptuels permettent de cerner une réalité plus ou moins proche, en lien avec l'idée de savoirs ou de connaissances, comme les travaux entourant les représentations sociales ou l'étude des conceptions de la connaissance ou d'une discipline (telle que l'étude des conceptions des sciences ou de la nature des sciences [NOS] et l'étude des conceptions des sciences humaines et sociales).

1. Contexte d'émergence et définition des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques

1.1 Le concept de rapport aux savoirs

Comme le souligne Beaucher (2004, p. 69), « le rapport au savoir est un concept jeune, qui prend souvent des allures de caméléon ». En fonction des écrits et des approches dans lesquelles il est utilisé, sa dénomination peut d'ailleurs varier : du *tout au singulier* « rapport au savoir » au *tout au pluriel* « rapports aux savoirs », en passant par la mise en pluriel des savoirs uniquement dans l'expression « rapport aux savoirs », tous les cas de figures coexistent. Avant de présenter l'utilisation de cette notion dans le contexte de l'enseignement supérieur, il apparaît important de s'arrêter sur la genèse du « rapport au(x) savoir(s) », ses acceptions, ses usages et ses définitions. En effet, si le pouvoir heuristique de cette notion justifie qu'elle oriente ou traverse de nombreux travaux dans le champ de l'éducation, ses contours ne sont pas toujours clairement délimités (de Léonardis, Laterrasse et Hermet, 2002).

1.1.1 Approches du concept, principales définitions et dimensions⁴

Selon de Léonardis, Laterrasse et Hermet (2002), les premières utilisations de l'expression

« rapport au savoir » apparaissent à la fin des années soixante dans des travaux qui témoignent d'une réflexion autour de la notion de *savoir* elle-même. Par la suite, l'expression « rapport au savoir » sera employée pour caractériser « une nouvelle approche de l'échec scolaire en controverse avec la théorie du handicap socioculturel » (de Léonardis *et al.*, 2002, p. 14).

L'analyse de la littérature scientifique permet d'identifier quatre groupes de chercheurs français dont les travaux ont contribué à progressivement conceptualiser la notion de rapport au savoir (voir à ce sujet les synthèses antérieures réalisées par : Caillot, 2014; Catel, Coquidé et Gallezot, 2002; Therriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2017a). La première équipe s'est structurée à partir des travaux de Bernard Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex et du groupe « Éducation, Socialisation et Collectivités locales » (ESCOL) de l'Université Paris 8. Connues pour avoir développé une approche dite **sociologique** du rapport au savoir, leurs recherches sont majoritairement centrées sur la compréhension des processus qui sous-tendent les trajectoires scolaires – en

⁴ Voir en Annexe 1 le tableau synthétique des quatre approches du rapport au(x) savoir(s) (Tableau 1).

particulier celles qui mènent à l'échec ou à la réussite – auprès d'élèves des milieux populaires (Bautier et Rochex, 1998; Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Charlot, 1997, 1999, 2017). Ces chercheurs proposent de considérer l'échec comme une expérience traversée par un élève qui peut être analysée et interprétée à partir de l'histoire personnelle et scolaire de l'apprenant, de ses dispositions face aux apprentissages, aux enseignements et aux processus qui les accompagnent (Therriault, Bader et Ndong Angoué, 2013). Ici, le rapport au savoir est défini comme « un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises ou comme objets institutionnels, culturels et sociaux), il est relation de sens et de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier et Rochex, 1998, p. 34). Dans leurs travaux, l'élève est conçu comme un sujet unique et singulier dont le rapport au savoir est constitué de trois dimensions : épistémique, identitaire et sociale. De manière très synthétique, les dimensions épistémiques et identitaires renvoient respectivement aux questions « qu'est-ce qu'apprendre ? » et « pourquoi apprendre ? » (c'est le rapport au monde et à soi), alors que la dimension sociale indique à la fois la place que le sujet occupe dans l'espace social et des autres dans ses apprentissages (le rapport aux autres). L'approche dite **clinique ou psychanalytique** du rapport au savoir émerge des travaux du groupe du « Centre de Recherche en Éducation et Formation » (CREF) de l'Université Paris 10 Nanterre structuré autour de Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi. Ces chercheurs accordent également une place importante à la singularité du sujet, mais ils étudient, en particulier, les dimensions inconscientes du désir de savoir (Catel *et al.*, 2002). Dans leurs travaux, le savoir est avant tout considéré comme un objet⁵ de désir dont les dimensions inconscientes sont à chercher du côté des premières expériences d'apprentissage de l'élève (Mosconi, 2000). Dès lors, comme l'écrit Beillerot (2005, p. 839), le rapport au savoir est « un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Ainsi, à côté du désir de savoir et de ses dimensions inconscientes, la dimension identitaire du rapport au savoir occupe une place importante dans cette approche. Au chapitre des travaux qui s'en réclament, les chercheurs mettent l'accent sur les composantes psychiques et sociales en

⁵ Le mot « objet » est à comprendre au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire « un support, en tant que tel, de l'investissement libidinal et affectif » (Hatchuel, 1999, p. 38).

jeu dans l'étude du rapport au(x) savoir(s) des enseignants et des élèves dans des contextes très diversifiés.

Quant à Yves Chevallard, il apparaît comme le père de l'approche dite **anthropologique** du rapport au savoir (Caillot, 2014; Therriault *et al.*, 2017a). Dans un texte paru en 1992, Chevallard propose de distinguer le rapport personnel et le rapport institutionnel aux objets de connaissance. Pour ce didacticien des mathématiques, les objets de connaissance sont *pris* dans des institutions (comme l'école, la famille, les cours, etc.) auxquelles les sujets sont « assujettis ». Dès lors, pour le sujet, un des enjeux serait de développer un rapport personnel à l'objet qui soit conforme au rapport institutionnel audit objet (Caillot, 2014). Ainsi, les savoirs scolaires peuvent être considérés comme des objets institutionnels face auxquels les enseignants et les élèves doivent se construire un rapport personnel. Selon Caillot (2014), cette théorisation amènera Chevallard à développer une anthropologie didactique de la connaissance.

Enfin, une approche dite **didactique** du rapport aux savoirs – formulé au pluriel – a également émergé (Caillot, 2014; Cappiello et Venturini, 2011; Venturini et Cappiello, 2009). À la jonction des approches sociologique et anthropologique, cette dernière s'intéresse plus particulièrement à la relation de sens qu'entretient un sujet avec un objet de savoir en particulier, en référence à un champ disciplinaire spécifique (Therriault *et al.*, 2017b). Entre autres, des didacticiens des sciences se sont emparés de l'approche sociologique du rapport au savoir développée par les membres d'ESCOL en la contextualisant aux savoirs scientifiques et scolaires « pour dépasser une vision purement épistémique des élèves et mieux comprendre leur engagement à apprendre (ou non) les sciences » (Venturini et Cappiello, 2009, p. 45). Ainsi, certains travaux en didactique des disciplines mobilisent parfois les dimensions épistémique, identitaire et sociale de Charlot (1997).

1.1.2 Son utilisation dans le cadre de recherches en enseignement supérieur

À notre connaissance, la littérature traitant du rapport aux savoirs dans l'enseignement supérieur se revendique essentiellement des approches sociologique et/ou didactique et est organisée en deux pôles : d'une part, des recherches qui traitent du rapport aux savoirs des enseignants en formation initiale et, d'autre part, des recherches qui traitent du rapport aux savoirs des étudiants universitaires dans diverses filières d'études. Dans

le premier cas, les recherches⁶ ont globalement pour visée de comprendre comment la formation initiale peut infléchir le rapport au(x) savoir(s)⁷ des futurs enseignants ou encore quelle relation les futurs enseignants entretiennent avec les savoirs, des diverses natures. À ce sujet, le lecteur pourra trouver un ensemble de textes consacrés à ces questions dans deux ouvrages collectifs récents (Carnus, Baillet, Therriault et Vincent, 2019; Therriault, Baillet, Carnus et Vincent, 2017a, b). Au sein du second pôle, les travaux tentent plutôt de saisir ce que signifie « apprendre » pour des étudiants universitaires (Charlot, Neves et Silva, 2017) ou comment la relation que des étudiants entretiennent avec les savoirs enseignés à l'université peut contribuer à éclairer leurs difficultés (Baillet, 2017a,b).

1.2 Le concept de croyances épistémologiques

Qu'est-ce que la connaissance? Comment est-elle acquise, construite ou évaluée? Ces questions résument l'objet dont se préoccupent les recherches à propos des croyances épistémologiques (Therriault, 2008). En effet, ces études explorent la production des savoirs, des connaissances, les manières dont elles s'acquièrent et dont les individus s'assurent de leur validité : « comment les individus décident-ils de ce qui est vrai, de ce qui paraît acceptable et de qu'ils peuvent croire? » (Crahay et Fagnant, 2007, p. 80).

L'intérêt pour les croyances épistémologiques s'est développé au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, essentiellement aux États-Unis, d'abord auprès d'étudiantes et étudiants de collèges et d'universités (Hofer, 2000, 2004). S'inspirant de la théorie du développement cognitif, notamment dans une tradition piagétienne, l'objectif poursuivi était alors de développer un modèle de développement intellectuel (Perry, 1970), relatif à l'acquisition des connaissances et à leur validation. Néanmoins, l'intérêt pour les croyances épistémologiques s'est rapidement étendu à leurs effets sur d'autres variables, notamment le rendement académique, les conceptions de l'apprentissage de la population étudiante, les capacités de résolution de problèmes, l'engagement scolaire, etc. (Crahay et Fagnant, 2007; Therriault, Harvey et Jonnaert, 2010).

⁶ Là aussi, nous ne citons ici que les travaux les plus récents pour chaque pôle afin de ne pas alourdir inutilement cette section du texte avec de très nombreuses références bibliographiques.

⁷ Dans cet article, l'expression « rapport au(x) savoir(s) » sera utilisée parfois au singulier, d'autres fois au pluriel, en cherchant à considérer la perspective théorique privilégiée par les différents auteurs. Plus particulièrement, dans le cadre de la première étude présentée dans ce texte, il sera question des « rapport aux savoirs » des futurs enseignants, car cette recherche comporte une dominante didactique. Le seconde étude menée auprès de futurs psychologues aura plus souvent recours à l'expression « rapport au savoir », étant donné l'influence de la perspective sociologique.

1.2.1 Approches du concept, principales définitions et dimensions

D'un objet commun, de multiples approches méthodologiques et théoriques se sont développées autour du concept de croyances épistémologiques. Plusieurs autres appellations y sont associées : épistémologie personnelle (*personal epistemology*), posture épistémologique (Therriault, 2008), *epistemological theories* (Hofer et Pintrich, 1997), *epistemic beliefs* (Schraw, Bendixen et Dunkle, 2002), *epistemological reflection* (Baxter Magdola, 1987), etc. Néanmoins, la définition générale proposée par Hofer et Pintrich (1997) semble proposer un certain consensus : les croyances épistémologiques réfèrent communément à la nature de la connaissance (*nature of knowledge*), du point de vue de la certitude ainsi que de la simplicité de la connaissance, et à son mode d'acquisition (*nature or process of knowing*), au regard de la source et la justification de la connaissance. Dans cette section, les perspectives de trois principaux regroupements de chercheurs servent à décrire l'évolution théorique du concept.

Précurseur, Perry (1970) propose une théorie des croyances épistémologiques d'étudiants américains universitaires en priorisant une méthode jumelant un questionnaire auprès de 313 étudiants de première année de l'Université Harvard et des entretiens effectués auprès de 31 de ceux-ci. Ses analyses l'amènent à proposer un modèle de développement épistémologique suggérant quatre « catégories séquentielles », lesquelles sont subdivisées en 10 « positions » ou stades : d'une position dualiste (*dualism*), les étudiants évoluent vers des positions marquées par la multiplicité (*multiplicity*) puis le relativisme (*relativism*). Finalement, les dernières positions correspondent à une présence plus marquée de l'engagement du sujet dans le développement du savoir (notamment son identité, ses valeurs et ses relations professionnelles). Par la suite, certaines chercheuses se sont intéressées au développement des croyances épistémologiques en fonction du sexe (hommes et femmes) (Baxter Magolda, 1987; Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule, 1986). Leurs travaux ont confirmé certaines différences dans l'évolution des « façons de connaître » (*ways of knowing*) selon les catégories de sexe.

Dans une perspective non développementale, mais dans un objectif de documenter l'impact des croyances épistémologiques sur les performances académiques, Schommer (1993) et Schommer et Walker (1995) se sont intéressées aux divergences de « profils épistémologiques » d'étudiants universitaires dans différents domaines d'études (sciences sociales, sciences et technologies). À partir de données issues d'un

questionnaire, Schommer (1993) propose de situer sur un continuum quatre facteurs référant à des croyances relatives à la connaissance et à l'apprentissage : *fixed ability* (l'apprentissage est inné), *quick learning* (l'apprentissage s'effectue très rapidement, l'effort n'y contribue pas), *simple knowledge* (la connaissance est constituée de faits isolés) et *certain knowledge* (la connaissance est immuable, elle dépend de l'autorité). Il en ressort qu'une différence de positionnement existe entre les étudiants selon le domaine d'études (Therriault, 2008).

À la suite de ses prédécesseurs, Hofer (2000, 2004) suggère d'étudier les dimensions de l'épistémologie personnelle (compris ici en tant que synonyme des croyances épistémologiques) auprès d'étudiants universitaires sous l'angle des disciplines d'études (psychologie et chimie). Elle développe un modèle théorique en deux catégories : la *nature du savoir*, ou les croyances d'un sujet à propos de ce qu'est le savoir, et le *processus lié à l'acte de connaître*, ou la manière dont un sujet en vient à connaître quelque chose. Différentes dimensions sont reliées à ces deux catégories. Le degré de *certitude* et de *simplicité* du savoir, d'abord (le savoir est fixe ou changeant? La vérité absolue existe-t-elle? Dépend-t-il des contingences et du contexte?), puis les dimensions *source* et *justification* du savoir (la connaissance est-elle intérieure ou extérieure au sujet? Le sujet apprenant est-il capable de construire des connaissances, en interaction avec d'autres? Comment évalue-t-il ces savoirs?). Autant d'aspects qui témoignent de croyances plus ou moins raffinées à l'égard de la connaissance (Elby et Hammer, 2001). Il apparaît qu'au terme de la première année d'études universitaires, des différences épistémologiques significatives se dégagent selon la discipline d'appartenance. Cette approche a été approfondie par Palmer et Marra (2004) au moyen d'entretiens semi-structurés, ce qui a permis de confirmer ce premier constat, et de souligner que le développement épistémologique ne s'effectue pas de manière homologue d'une discipline à l'autre. Les résultats de cette dernière étude suggèrent par ailleurs que les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans les cours ont aussi un impact significatif sur les croyances épistémologiques des étudiants et favorisent (ou non) leur développement.

1.2.2 Son utilisation dans le cadre de recherches en enseignement supérieur

Tel qu'illustré, les études portant sur les croyances épistémologiques se sont d'abord intéressées à la « position » ou au « profil » épistémologique d'étudiants aux études postsecondaires (collège, université). Plus récemment, un certain intérêt s'est développé

au sujet des enseignants en formation ou en exercice (Schraw, Brownlee, Olafson et VanderVeldt, 2017). Plus spécifiquement, si les croyances épistémologiques sont liées à certaines conceptions de l'apprentissage (Kop et Demir, 2017; Saylan, Armağan et Bektaş, 2016) et que les activités d'enseignement ou les pratiques pédagogiques paraissent avoir un impact sur les croyances épistémologiques des élèves, il apparaît intéressant d'explorer cet angle d'analyse. Les distinctions de croyances épistémologiques au regard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales chez les futurs enseignants sont documentées et marquées fortement entre ces deux domaines de connaissance (Bartos et Lederman, 2014; Bilen, 2013). De plus, plusieurs des chercheurs précités tentent de mesurer l'impact de la formation (cours spécifique ou parcours de formation théorique ou pratique) sur les croyances épistémologiques des futurs enseignants. Les résultats à cet égard demeurent mitigés, mais le caractère composite et complexe du développement épistémologique fait l'unanimité.

2. Construction d'un pont entre ces deux concepts : une illustration à partir de données qualitatives tirées de deux études

Le prochain segment s'attarde à décrire dans leurs grandes lignes deux recherches conduites dans des contextes culturels et éducatifs différents. La première a été réalisée au Québec dans le cadre de la formation initiale des enseignants à l'université. Elle s'intéresse au rapport aux savoirs et aux croyances épistémologiques de futurs enseignants dans les disciplines Science et technologie (ST) et Univers social (US). La seconde porte sur le rapport au savoir et les caractéristiques des savoirs universitaires chez de futurs psychologues inscrits en première année de formation universitaire. Toutes les deux mobilisent la notion de rapport aux savoirs et donnent à la fois des indications concernant la nature de leurs rapports aux savoirs et de leurs croyances épistémologiques.

2.1 Une étude auprès de futurs enseignants de sciences naturelles et de sciences humaines au Québec à propos de leurs croyances épistémologiques et de leurs rapports aux savoirs dans le cadre des cours suivis à l'université et des stages en milieu scolaire

2.1.1 Contexte de l'étude et éléments de cadrage théorique

Le nouveau curriculaire des formations des futurs enseignants québécois est le terreau dans lequel l'intérêt porté à l'étude des croyances face à la connaissance et du rapport aux savoirs est apparu. En introduisant le développement de diverses compétences

propres à l'exercice de la profession et en insistant sur la nécessité pour les futurs enseignants d'acquérir une compréhension approfondie de la genèse, de l'histoire et de l'épistémologie de leurs disciplines d'enseignement, ces formations poursuivent une double finalité, soit la formation d'un maître professionnel et cultivé (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001; Tardif, 2018).

Dans ce contexte, les concepts de croyances épistémologiques et de rapport aux savoirs ont été mobilisés pour cerner les positionnements d'étudiants qui se destinent à l'enseignement, à l'égard de deux domaines de connaissance (ST et US) (Therriault et Harvey, 2013). Le concept de *croyances épistémologiques* est saisi à partir des catégories et dimensions définies par Hofer (2000, 2004). Le concept de *rapport aux savoirs* est défini selon les conceptions sociologiques et didactiques. Les trois dimensions du rapport aux savoirs sont aussi convoquées (Charlot, 1997). Dès lors, il s'agit de cerner la relation de sens et de valeur qui s'établit entre le sujet – ci-après dénommé l'étudiant, l'étudiant-stagiaire ou encore le futur enseignant⁸ – et divers objets de savoirs liés aux ST et aux US. De plus, cette étude cible des contextes de formation différents que sont la formation disciplinaire suivie à l'université et la formation pratique en milieu scolaire. Par conséquent, deux types de savoirs sont l'objet d'une attention particulière : les savoirs scientifiques et scolaires.

2.1.2 Choix méthodologiques

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche plus vaste⁹ qui s'est intéressé aux relations entre les croyances épistémologiques, le rapport aux savoirs et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, dans la perspective de mieux comprendre la manière dont ces construits théoriques s'influencent l'un l'autre (Therriault et Fortier, 2019; Therriault et Morel, 2016; Therriault, Morel et Letscher, 2015). Elle mobilise un devis mixte, comportant deux phases. La première consiste en la passation d'un questionnaire fermé en deux parties où les futurs enseignants (N=154) d'une même université se prononcent à propos de différents items (1) liés à l'épistémologie personnelle centrée sur les disciplines ST et US (Therriault, 2008; Hofer, 2000) et (2) aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Therriault, Harvey et Simard,

⁸ La coexistence de ces dénominations pour qualifier un sujet a été privilégiée dans cet article, car elle permet de mettre l'accent sur les différents statuts identitaires qui traversent la vie d'un étudiant universitaire durant sa formation.

⁹ (G. Therriault, 2011-2014, Fonds de recherche du Québec – Société et culture [FRQSC], Soutien à la recherche pour la relève professorale.)

2010; Chan et Elliot, 2004), à partir d'une échelle Likert. Le seconde phase a permis la conduite d'entretiens auprès de 26 étudiants¹⁰ afin d'approfondir les dimensions des croyances épistémologiques abordées dans le questionnaire et d'établir des parallèles avec l'enseignement des disciplines (ST/US) lors des stages. Ici, seules les analyses qualitatives découlant des entretiens sont prises en compte.

2.1.3 Principaux résultats – Une analyse thématique : des écarts et des paradoxes entre la formation disciplinaire et la formation pratique

Une démarche d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a permis de structurer une grille, comportant des catégories prédéterminées et émergentes, qui renvoie aux quatre dimensions des croyances épistémologiques (certitude, simplicité, source et justification) puis propose une mise en relation des trois dimensions du rapport aux savoirs (épistémique, identitaire et sociale) et de la dimension *source du savoir* des croyances épistémologiques¹¹.

En ce qui concerne la *certitude du savoir*, les analyses font ressortir des croyances reliées au caractère tantôt *changeant*, tantôt *fixe* du savoir. Les futurs enseignants de notre échantillon considèrent majoritairement que les savoirs disciplinaires et scolaires en ST et en US évoluent, au gré des avancées scientifiques : « *ce sont les connaissances actuelles au moment présent. Mais c'est toujours en évolution. [...] Ce n'est pas statique.* » (EASS-ST-F-S26). Plus rarement, des croyances liées au caractère fixe des savoirs scolaires sont formulées : « *on n'a pas le choix (...) d'enseigner aux enfants ce qu'on sait dans l'actualité, ce qu'on sait dans le présent, ce qui fait que, d'une certaine façon, c'est vrai que ça ne change pas* » (EPEP-ST-F-S13).

L'analyse des propos recueillis témoigne par ailleurs d'une certaine ambivalence quant au caractère *objectif* et *subjectif* des savoirs. À l'égard de la formation disciplinaire, les étudiants considèrent le plus souvent que les savoirs scientifiques en ST et en US sont objectifs : « *Je ne pense qu'un ensemble d'experts (...) énonceraient des choses qui ne seraient pas objectives.* » (EASS-ST-F-S10), bien que ces croyances soient nuancées par d'autres : « *C'est sûr qu'il va toujours y avoir une petite partie subjective.* » (ES-ST-F-S22). Dans le cadre des stages, l'objectivité serait assez présente, particulièrement

¹⁰ Les 26 étudiants sont engagés dans une des trois filières au sein d'un même établissement : l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (EPEP=7), l'enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS=9) et l'enseignement secondaire (ES=10). En entretien, 14 étudiants se sont exprimés à propos des ST et 12 au sujet de l'US. Ces derniers en étaient à différents stades de leur formation : 12 en début et 14 en fin.

¹¹ Voir le tableau 2 placé en Annexe 1.

dans les manuels scolaires, car « (...) *on ne rentre pas profondément dans les sujets dans les manuels, c'est plus en surface, on explique les événements.* » (ES-US-F-S24).

Concernant la *source du savoir* et plus précisément les *rapports aux savoirs* disciplinaires et scolaires des futurs enseignants (la dimension *épistémique*), plusieurs insistent sur l'importance d'acquérir une compréhension suffisante des savoirs liés aux ST ou à l'US abordés à l'université. En stage, cette compréhension s'avère essentielle afin de fournir des explications claires aux élèves : « (...) *si on ne le comprend pas à la base puis qu'on l'explique, les enfants vont se poser des questions (...). Je vais mieux l'expliquer si je le comprends d'abord* » (EASS-ST-F-S02). Ce désir de compréhension serait d'ailleurs un élément constitutif de l'identité de l'étudiant-stagiaire. Et si certains stagiaires considèrent que le savoir scolaire réside dans une autorité externe – ici l'enseignant – qui transmet le savoir, d'autres considèrent plutôt que la connaissance est le fruit d'une construction sociale ou individuelle.

L'étude des croyances liées à la *source du savoir* est enrichie par l'analyse des dimensions *identitaire* et *sociale* du rapport aux savoirs, c'est-à-dire les *rapports à soi et aux autres*. Au sujet des *rapports à soi*, en tant qu'étudiant ou stagiaire, de multiples rôles sont évoqués, faisant ressortir certains paradoxes. D'abord, plusieurs mentionnent l'importance d'être critique à l'égard des savoirs et des manuels, tant dans le contexte disciplinaire que pratique. Ils insistent alors sur le fait de remettre en question les méthodes et les savoirs présentés par les enseignants-chercheurs ou encore de prendre des distances envers les manuels scolaires. De manière assez contradictoire avec ce qui précède, certains étudiants disent préférer s'en remettre aux manuels et aux experts. Ce serait particulièrement le cas lors des stages, où certains adoptent une position silencieuse, surtout lorsqu'il est question de leurs relations avec l'enseignant associé, impliqué dans l'évaluation du stagiaire : « *Je me sens mal d'arriver puis de dire "Ah! Ce qu'il dit [l'enseignant associé], ce n'est pas exactement comme ça", parce que c'est bizarre à dire, mais ça peut jouer aussi sur le résultat que tu vas avoir pour ton stage.* » (ES-US-F-S24). Quelques étudiants soulignent enfin la part de subjectivité qui peut influencer la manière dont ils interprètent les savoirs disciplinaires ou scolaires.

Sans avoir l'espace nécessaire pour les développer en ces lignes, soulignons que des conceptions similaires des rôles et des statuts des autres acteurs de la formation (enseignant-chercheur, autres étudiants, enseignants du milieu scolaire, élèves du primaire, du secondaire ou de l'adaptation scolaire) sont évoquées lorsqu'on s'attarde à la dimension *sociale*. L'importance d'être critique, le désir de compréhension, le fait de

s'en remettre aux experts ou aux manuels, la subjectivité, le rôle d'interprète sont autant de catégories qui ressortent de l'analyse des *rapports aux autres*.

2.2 Une étude auprès d'étudiants de psychologie à propos de leurs rapports aux savoirs en première année et des caractéristiques des savoirs universitaires

2.2.1 Contexte de l'étude et éléments de cadrage théorique

Cette recherche vise à comprendre les mécanismes en jeu dans l'échec en première année à l'université. En particulier, elle pose l'hypothèse que les difficultés rencontrées par les étudiants puissent naître, d'une part, de la relation qu'ils entretiennent avec les savoirs et d'autre part, des spécificités des savoirs enseignés à l'université (Baillet, 2017b). Elle s'inscrit dans une conception sociologique du rapport au savoir (Bautier et Rochex, 1998; Charlot *et al.*, 1992; Charlot, 1997, 1999) qui permet de s'intéresser au sens que les étudiants donnent à leurs apprentissages à partir de l'articulation – potentiellement différenciatrice en termes d'appropriation des savoirs – des registres épistémique, identitaire et social.

2.2.2 Choix méthodologiques

L'analyse du rapport au savoir et des difficultés relatives aux spécificités des savoirs universitaires a été réalisée à partir de 201 « bilans de savoir » complétés par des étudiants primo-inscrits¹² à l'issue du premier cours de première année en psychologie et de 20 entretiens semi-directifs menés avec des étudiants. L'analyse présentée ici repose essentiellement sur les données issues des entretiens semi-directifs durant lesquels les étudiants ont notamment été interrogés à propos des éléments sur lesquels ils s'appuient pour donner du sens aux savoirs enseignés ainsi que sur les difficultés qu'ils ont rencontrées dans le cadre de quatre cours de première année. Afin de préserver la singularité du rapport au savoir des étudiants interrogés, les données issues des entretiens ont été présentées sous la forme de monographies qui retracent, pour chaque étudiant rencontré : quelques éléments biographiques, la manière dont il décrit la psychologie et donne du sens aux cours ainsi que les difficultés qu'il a rencontrées. Pour des raisons évidentes d'espace, nous ne pourrions pas les présenter dans leur entièreté ici, mais nous allons tenter d'illustrer, à travers les exemples de Sacha et de Manon, en

¹² Inscrits pour la première fois à l'université.

quoi la manière dont ils évaluent le sens et l'intérêt des cours est intimement liée à la manière dont ils se les approprient.

2.2.3 Principaux résultats – Sacha et Manon : des rapports aux savoirs contrastés, des chemins qui diffèrent

Pour Sacha, la qualité et l'intérêt des cours en psychologie reposent avant tout sur ce qu'ils lui permettent de comprendre et de découvrir. Il dit être étonné (et s'en réjouit) par la diversité de ce qu'il a appris depuis le début de l'année universitaire. Il a parfaitement conscience du caractère provisoire des savoirs qu'il apprend et exprime explicitement que les théories scientifiques sont construites par l'interaction entre des chercheurs et leurs apports respectifs – éventuellement contradictoires – à l'examen d'un problème : *« un concept est traité par différentes personnes et, et découvert de différentes manières, du coup je pense que c'est vraiment important d'avoir une vision d'ensemble du concept (...) les sociologues ont tous amenés quelque chose sur certains concepts. (...) Du coup il y a des concepts de base de la sociologie qui sont au centre, du coup il y a une vision d'ensemble et il y a aussi des visions différentes d'un même concept. »* (1576-1582). Cette manière de concevoir le savoir a des répercussions sur sa compréhension. En effet, même si cela n'est pas toujours simple et que cela lui demande du travail, il cherche essentiellement à comprendre le contenu des enseignements en faisant des recherches complémentaires, en se posant des questions, en construisant des tableaux et des synthèses qui lui permettent de mieux comprendre les liens entre les concepts, la pensée des auteurs les uns par rapport aux autres ou encore d'articuler des modèles explicatifs entre eux : *« du coup vraiment dire : "En fait, il pense comme ça mais l'autre, il pense complètement à la rien à voir" et savoir lequel pense comment et est-ce qu'il y en a un qui pense vraiment contradictoire ou si c'est lié. C'est plus apprendre deux choses totalement différentes et devoir les apprendre alors qu'elles se contredisent et c'est dans le même cours, ça c'est le plus difficile (...) »* (278-282).

Pour Manon, la qualité et l'intérêt des savoirs reposent sur ce qu'ils permettent de découvrir, sur la manière dont ils sont enseignés mais aussi sur leur lien avec le métier de psychologue. Comme Sacha, elle considère que le savoir est le résultat de questionnements traités par l'ensemble d'une communauté scientifique, qu'il évolue et ne peut jamais être considéré comme étant acquis ou certain. Par exemple, questionnée sur les raisons pour lesquelles les professeurs présentent des expériences et des modèles

explicatifs différents, voire concurrents, elle répond : « *Pour nous montrer qu'il y avait pas une bonne réponse, que c'était pas une certitude absolue et qu'il y avait tout un tas de chercheurs qui, eux, proposaient et faisaient évoluer le savoir, et à chaque fois... oui proposaient des nouvelles choses et découvraient aussi, pour lui [le professeur] qu'il y avait pas une réponse absolue, qu'il fallait passer par tout un panel d'expériences pour nous montrer que c'est riche, en fait, tout ça.* » (941-947). En même temps, elle considère que les savoirs de certains cours dépendent des opinions des professeurs : « *Elle [la professeure] nous conditionnait un peu avec sa façon de voir les choses et des fois, on était pas trop d'accord, on était critique sur ce qu'elle disait, mais pour elle c'était évident. Et on avait plus tendance à... fin j'pense qu'on avait vraiment intérêt à étudier ce que elle nous disait pour réussir l'examen* » (602-605). Cette double conception du savoir l'amène à adopter des attitudes différentes face aux cours : tantôt, elle adopte le regard d'une chercheuse, tantôt, elle se conforme à ce qu'elle pense être la « position » du professeur. Dans ce cas, les problèmes d'accès au savoir semblent ressentis par Manon comme des problèmes de regard, voire d'identité : il faut adopter le regard du professeur (ou du futur psychologue) pour s'appropriier les savoirs qu'il enseigne.

3. Convergences et divergences observées à travers l'analyse de ces deux études : quels parallèles possibles entre les concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques?

Au regard des éléments de convergence et de divergence, il apparaît tout d'abord que ces deux concepts ont pris racine dans des contextes éducatifs fort différents. À l'opposé des recherches traitant du rapport aux savoirs, les premières réflexions relatives aux croyances épistémologiques ne s'inscrivent pas dans une volonté de compréhension de l'échec scolaire. En effet, le concept de rapport aux savoirs s'est développé dans le cadre de recherches s'intéressant aux élèves issus de milieux défavorisés, en France, principalement dans la scolarisation primaire et secondaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Le concept de croyances épistémologiques a vu le jour aux États-Unis et s'est d'abord intéressé à la pensée et aux conceptions d'étudiants à l'université – et au premier chef des hommes de l'Université de Harvard (Perry, 1970), issus de milieux nécessairement plus favorisés que celui des banlieues parisiennes. Les concepts auxquels on s'intéresse ici sont donc foncièrement différents quant à leurs origines. Dans le même ordre d'idées, nous remarquons que le concept de

rapport aux savoirs s'avère plus englobant que le concept de croyances épistémologiques. En effet, si le concept de croyances épistémologiques permet une analyse assez pointue des multiples relations qu'entretiennent des sujets – étudiants ou enseignants – à l'égard de différents objets de savoirs, le concept de rapport aux savoirs débouche plutôt sur une compréhension large du sens conféré aux apprentissages et aux savoirs de diverses natures (de Léonardis, Laterrasse et Hermet, 2002). Par ailleurs, nous constatons également que les dimensions épistémique, identitaire et sociale identifiées par Charlot (1997) s'avèrent relativement difficiles à opérationnaliser (Mornata, 2015).

Ainsi, si le concept de rapport aux savoirs embrasse plutôt large, au risque de devenir parfois un fourre-tout, et permet une grande souplesse, le concept de croyances épistémologiques semble s'être rigidifié au fil des années, ce dernier étant devenu très « cadré », avec le risque d'être trop contraignant pour le chercheur qui le mobilise. À notre avis, cela s'explique notamment par le déploiement de méthodologies très différentes. En effet, bien que le concept de croyances épistémologiques ait fait à ses débuts l'objet de recherches qualitatives par l'entremise de réponses écrites et d'entretiens individuels, nous observons une tendance plutôt lourde dans ce domaine, celle de recourir à des questionnaires fermés standardisés. À l'inverse, les recherches faisant appel au concept de rapport aux savoirs dans l'enseignement supérieur sont principalement qualitatives, incluant des « bilans de savoirs » et des entretiens compréhensifs. Cette approche méthodologique conduit bien souvent à proposer des « portraits » individuels ou des rapports idéaux-typiques aux savoirs. Ces analyses ont l'avantage d'offrir une compréhension fine du sens et de l'expérience personnelle d'étudiants ou d'enseignants à l'égard du savoir, mais ne permettent pas toujours de dégager des tendances de groupe.

En somme, et formulé de manière simple, voire simpliste, il nous apparaît que les qualités de l'un sont en quelque sorte les défauts de l'autre. Chaque concept comporte évidemment des forces, mais aussi des limites. À titre d'exemple, en faisant appel au concept de croyances épistémologiques, on parvient à relever des éléments très précis en lien avec les différentes dimensions des croyances relatives au savoir, mais la segmentation qui s'opère mène à une perte de la singularité, plus caractéristique de l'étude du rapport aux savoirs.

Si nous avons jusqu'ici insisté sur les différences de genèse, d'objectifs et de méthodologie de ces concepts, il nous semble également possible de relever une

certaine complémentarité entre des éléments liés aux trois dimensions du rapport aux savoirs et ceux propres à l'étude des croyances épistémologiques. En effet, il nous apparaît que les dimensions spécifiques aux croyances épistémologiques (certitude, simplicité, source et justification) permettent d'enrichir, et probablement de mieux circonscrire, l'étude de la dimension *épistémique* du rapport aux savoirs. Par exemple, dans la recherche de Baillet (2017b), le recours à ces quatre dimensions aurait probablement permis de caractériser, de manière plus systématique, la conception du savoir des étudiants qu'elle a interrogés. De même, il nous semble pertinent d'intégrer l'analyse des dimensions *identitaire* et *sociale* dans l'étude des croyances épistémologiques qui consacre généralement peu d'espace aux aspects liés à l'identité et aux interactions sociales. Selon nous, la recherche de Therriault et Fortier (2019) est un bon exemple à ce sujet. En effet, en mettant en exergue le fait que les étudiants-stagiaires sont à la fois conscients de l'importance de pouvoir, voire de devoir, rester critiques face aux savoirs enseignés à l'université et que, dans le même temps, ces mêmes étudiants se montrent beaucoup plus réservés quant à la possibilité de remettre en question les savoirs des enseignants qui les accueillent en stage, la question des dimensions identitaires et sociales apparaît de manière éclatante. Voilà pourquoi l'hybridation des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques peut constituer une piste intéressante à explorer dans de futures recherches. Ce article se voulait essentiellement le début d'une réflexion autour d'éléments de convergence et de divergence au regard de ces deux concepts, dans la perspective d'en apprécier les forces, les limites ainsi que les croisements possibles, au bénéfice de la recherche en enseignement supérieur.

Références

- Adak, F. et Bakir, S. (2017). Science teachers and pre-service science teachers' scientific epistemological beliefs and opinions on the nature of science. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 472-502.
- Akkari, A. et Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *McGill Journal of Education*, 41(1), 49-75.
- Baillet, D. (2017a). Le cours universitaire : espace de rencontres et de tensions entre le rapport au savoir des étudiants et le rapport au savoir des enseignants ? In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (Eds.), *Rapport au(x) savoir(s) de*

- l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 135-149). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Baillet, D. (2017b). *Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiant-e-s de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires*. Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique.
- Bartos, S. A. et Lederman, N. G. (2014). Teachers' knowledge structures for nature of science and scientific inquiry: Conceptions and classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1150-1184.
- Bautier, E. et Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Baxter Magolda, M. B. (1987). The affective dimension of learning: Faculty-student relationships that enhance intellectual development. *College Student Journal*, 21, 46-58.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et des projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Beillerot, J. (2005). Le rapport au savoir. In P. Champy et C. Etévé (Eds.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 839). Paris : Retz.
- Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. et Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing. The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Bilen, K. (2013). Effects of the history of science course on preservice teachers' knowledge and opinions about the nature of science. *International Journal of Academic Research*, 5(3), 198-204.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants. In M-C. Bernard, A. Savard A. et C. Beaucher (Eds.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques en classe* (pp. 7-19). Québec : Livre en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf Consulté en septembre 2019.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. et Vincent, V. (2019). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants : un dialogue nécessaire et fructueux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Cappiello, P. et Venturini, P. (2011). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, 31, 237-252.
- Catel, L., Coquidé, M. et Gallezot, M. (2002). « Rapport au savoir » et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions ? *Aster*, 35, 123-148.
- Chan, K.-W. et Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (Eds.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 165-173). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B., Neves, E. et Silva, V. (2017). Des universités plus hétérogènes. Recherches sur le rapport au savoir des étudiants brésiliens. *Academia*, 10. En ligne : <http://academia.lis.upatras.gr/>
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 167, 79-117.
- de Léonardis, M., Laterrasse, C. et Hermet I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In C. Laterrasse (Ed.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp.13-42). Paris : L'Harmattan.
- Dinç, E. et Üztemur, S. (2017). Investigating student teachers' conceptions of social studies through the multi-dimensional structure of the epistemological beliefs. *Educational sciences: Theory and practice*, 17(6), 2094-2141.

- Ding, L. et Zhang, P. (2016). Making of epistemologically sophisticated physics teachers: A cross-sequential study of epistemological progression from preservice to in-service teachers. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 1-16.
- Elby, A. et Hammer, D. (2001). On the substance of a sophisticated epistemology. *Science Education*, 85, 554-567.
- Harvey, L., Therriault, G. et Simard, C. (2010, novembre). *Vers une démarche de modélisation des croyances épistémologiques basée sur la théorie de réponse aux items*. Communication présentée lors de la 32^e session d'étude de l'ADMEE-Canada (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) les 18 et 19 novembre 2010, Québec.
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 37-47.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2004). Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39(1), 1-3.
- Hofer, B. K. et Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 1-34.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires?*. Paris, France: L'Harmattan.
- Jellab, A. (2008). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire: une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme et la société*, 167-168-169, 295-319.
- Kang, N.-H. (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 478-498.
- Kop, Y. et Demir, O. (2017). Assessment of social sciences teacher candidates' epistemological beliefs: A validation and reliability study of scale. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12B), 76-85.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Mornata, C. (2015). Le rapport au savoir des enseignants: complémentarité des dimensions épistémiques, identitaires et sociales. In V. Vincent et M.-F. Carnus

- (Ed.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement: enjeux, richesse et pluralité* (pp. 75-86). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 59-115). Paris : L'Harmattan.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Palmer, B. et Marra, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 47(3), 311-335.
- Pauler-Kuppinger, L. et Jucks, R. (2017). Perspectives on teaching: conceptions of teaching and epistemological beliefs of university academics and students in different domains. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 63-76.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Şahin, E., Deniz, H. et Topçu, M. (2016). Predicting Turkish preservice elementary teachers' orientations to teaching science with epistemological beliefs, learning conceptions, and learning approaches in science. *International Journal of Environmental et Science Education*, 11(5), 515-534.
- Saylan, A., Armağan, F. et Bektaş, O. (2016). The relationship between pre-service science teachers' epistemological beliefs and preferences for creating a constructivist learning environment. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 251-267.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schommer, M. et Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424-431.
- Schraw, G., Bendixen, L. D., et Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). Dans B. K. Hofer et P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Schraw, G., Brownlee, J. L., Olafson, L. et VanderVeldt, M. (Ed.) (2017). *Teachers' Personal epistemologies. Evolving Models for Informing Practice*. Charlotte, Caroline du Nord: Information Age Publishing (IAP).
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2). *Formation et profession*, 26(2), 110-121
- Therriault, G. (2008). *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 inédite en Sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski/Université du Québec à Montréal.
- Therriault, G., Bader, B. et Ndong Angoué, C. (2013). L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire : des exemples au Québec et au Gabon. *Esprit critique*, 17, 70-93.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (2017a). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (2017b). Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (Eds.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 7-20). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Therriault, G. et Fortier, S. (2019). Regard rétrospectif sur trois études concernant les rapports aux savoirs et les croyances épistémologiques : pistes pour la mobilisation de ces concepts dans la formation initiale des enseignants. In M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (Ed.), *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (pp. 101-124). Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck Supérieur.
- Therriault, G., Harvey, L. et Jonnaert, P. (2010). Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire : des différences entre les profils et une évolution en cours de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 1-30.
- Therriault, G. et Harvey, L. (2013). Epistemological beliefs and their relationship to the knowledge of preservice secondary school teachers *Prospects*, 168(4), 441-460.

- Therriault, G. et Morel, M. (2016). Regards sur les rapports aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages. *Éducation et Formation*, e-305(avril), 23-38 [En ligne]. Accès : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=24etpage=3>
- Therriault, G., Morel, M. et Letscher, S. (2015). Étude des croyances épistémologiques et des rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines: quelles relations avec les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage? In V. Vincent et M.-F. Carnus (Ed.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement: enjeux, richesse et pluralité* (pp. 111-126). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Topçu, M. S. (2013). Preservice teachers' epistemological beliefs in physics, chemistry, and biology: A mixed study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 433-458.
- Venturini, P. et Albe, V. (2002). Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s). *Aster*, 35, 165-188.
- Venturini, P. et Cappiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58.
- Walker, S., J. Brownlee, B. Exley, A. Woods et C. Whiteford (2011). Personal epistemology in preservice teachers : Beliefs change throughout a teacher education course. In J. Brownlee, G. Schraw et D. Berthelsen (Ed.), *Personal Epistemology and Teacher Education* (pp. 84-99). New York, London: Routledge.
- Walker, S. J., Brownlee, J., Whiteford, C. Exley, B. et Woods, A. (2012). A longitudinal study of change in preservice teachers' personal epistemologies. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5), 24-35.

Annexes

Tableau 1 : Comparaison des approches du rapport au(x) savoir(s)

	Approche sociologique	Approche psychanalytique/ clinique	Approche anthropologique	Approche socio-didactique
Fondatrices Fondateurs	Bernard Charlot Élisabeth Bautier Jean-Yves Rochex	Jacky Beillerot Nicole Mosconi Claudine Blanchard-Laville	Yves Chevallard	Michel Caillot Patrice Venturini Pascale Capiello
Source de questionnement de départ	Échec scolaire	Origine(s) du désir de savoir	Assujettissement aux institutions	Sens des savoirs scientifiques
Visée des recherches	Comprendre les processus qui sous-tendent les trajectoires scolaires	Comprendre les composantes psychiques (conscientes et inconscientes) qui poussent à savoir, à apprendre	Comprendre comment les sujets développent un rapport personnel aux objets conforme au rapport institutionnel auxdits objets	Comprendre les processus de (dé)mobilisation dans l'apprentissage des sciences (physique, biologie, chimie...)
Objet(s) de recherche	Rapport au savoir Rapport à l'apprendre	Désir de savoir	Objets de savoirs identifiés	Rapport aux savoirs scientifiques, articulation du rapport au savoir et des rapports aux savoirs disciplinaires, comparaison des rapports aux savoirs disciplinaires
Dimension(s) du rapport au savoir	Épistémique Identitaire Sociale	Identitaire	Sociale Épistémique	Épistémique Identitaire Sociale
Public(s)/acteur(s) étudié(s)	Élèves issus des milieux populaires, souvent en difficulté	Élèves, enseignants	Enseignant, élèves	Élèves « tout-venant », enseignants

Tableau 2 : Thèmes, catégories et sous-catégories en lien avec les croyances épistémologiques et les rapports aux savoirs dans la formation disciplinaire et pratique des enseignants

Thèmes	Sous-thèmes	Catégories d'analyse
Nature du savoir		
La certitude du savoir	Savoir – changeant / Savoir – fixe Savoir – objectif / Savoir – subjectif	
La simplicité du savoir	Savoir – simple / Savoir – complexe Savoir – dépend des contingences et du contexte Savoir – accumulation de faits à connaître / Savoir – concepts interreliés	
Processus relié à l'acte de connaître		
La source du savoir <i>Dimension épistémique</i>	Rapports aux savoirs disciplinaires enseignés à l'université (ST et US) – Rapports aux savoirs codifiés dans les programmes et les manuels scolaires	Savoir – doit être compris ou acquis par le sujet Savoir – réside dans une autorité externe qui transmet le savoir Connaissance – construite en interaction avec d'autres Connaissance – construite par le sujet Savoir – à découvrir par le sujet Savoir – ne peut être compris en totalité par le sujet
La source du savoir <i>Dimension identitaire</i>	Rapports à soi – étudiant à l'Université – stagiaire en milieu scolaire	Critique Veut comprendre S'en manuel aux manuels et aux experts (position silencieuse) Subjectif et interprète – Objectif et neutre Expert
La source du savoir <i>Dimension sociale</i>	Rapport aux autres : enseignants-chercheurs – enseignants associés du primaire, du secondaire ou de l'adaptation scolaire	Critique (réponses différentes) – Consensuel (réponses identiques) Expert Subjectif et interprète Modèle et guide

	Rapport aux autres : étudiants à l'université – élèves du primaire, du secondaire ou de l'adaptation scolaire	<p>Critique</p> <p>Veut comprendre</p> <p>S'en remet aux experts, aux programmes et aux manuels scolaires</p> <p>Interprète</p>
La justification ou l'évaluation du savoir	<p>Par la conduite de recherches / Par le recours à l'empirie</p> <p>Par le recours à l'expérience personnelle</p> <p>Par des échanges et des discussions</p> <p>Par le recours à l'autorité et à l'expertise</p> <p>Par la confrontation des experts et des sources</p> <p>Par le recours à l'argumentation et à la logique</p>	