

## L'ORIGINE CACHÉE DU SAVOIR

### S'INTERROGER SUR SES CROYANCES ET SUR SES CONNAISSANCES POUR OFFRIR UN ENSEIGNEMENT PLUS COHÉRENT\*



**ANNIE-CLAUDE PRUD'HOMME**  
Conseillère pédagogique  
Groupe de travail sur la  
didactique de PERFORMA

*Toute connaissance (et conscience) qui ne peut concevoir l'individualité, la subjectivité, qui ne peut inclure l'observateur dans son observation, est infirme pour penser tous problèmes, surtout les problèmes éthiques. Elle peut être efficace pour la domination des objets matériels, le contrôle des énergies et les manipulations sur le vivant. Mais elle est devenue myope pour appréhender les réalités humaines et elle devient une menace pour l'avenir humain.*

Edgar Morin<sup>1</sup>

Quelle vision du monde les programmes d'études du niveau collégial, maintenant conçus selon l'approche par compétences, reflètent-ils ? En quoi les valeurs des professeurs ont-elles une incidence sur les choix didactiques et pédagogiques qui leur reviennent ? La connaissance qu'ils ont de leurs rapports aux savoirs n'est-elle pas garante d'un enseignement cohérent ? D'aucuns affirment qu'une prise de conscience peut éviter la transmission inconsciente d'une vision du savoir qui, si elle n'est pas explicitée, a nécessairement des conséquences importantes sur les apprentissages que feront les étudiants.

Réfléchir sur ses rapports aux savoirs peut permettre à toute personne qui enseigne d'offrir un enseignement cohérent et éthique, inspirant pour l'étudiant. En tant qu'animatrice du Groupe de travail sur la didactique de PERFORMA (GT-DID), je proposerai ici des questions afin de soutenir la pratique réflexive des professeurs du collégial qui veulent se pencher sur leurs rapports aux savoirs disciplinaires, professionnels, didactiques et pédagogiques eu égard à leurs propres champs d'expertise. Mon objectif est de donner aux lecteurs l'occasion d'envisager l'enseignement comme un geste d'ouverture à une construction évolutive de la réalité dans un monde en perpétuel changement, et non pas comme un acte visant une transmission de la vérité.

#### PRÉMISSES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Réfléchir à ses rapports aux savoirs, c'est entrer dans le domaine de l'épistémologie. C'est se pencher, en éducation, sur les « processus de (co)construction des connaissances

individuelles » (Gagnon, 2015). Or, certains termes relevant de l'épistémologie sont polysémiques. Pour qui s'intéresse à cette discipline, les définir constitue un premier défi à relever. En effet, *savoirs, connaissances, croyances et disciplines scolaires* font, par exemple, l'objet de plusieurs définitions. Pour ma part, j'ai choisi de m'appuyer sur les travaux de Perrenoud (1996), de Désautels et Larochelle (1998), de Doudin, Pons, Martin et Lafortune (2003) ainsi que sur ceux, plus récents, de Simmoneaux (2011) et de Gagnon (2010 et 2015) pour éclairer tous ces concepts. De mes lectures se dégagent des prémisses que je souhaite ici présenter d'emblée puisqu'elles ont orienté l'ensemble de la réflexion que j'exposerai dans cet article.

#### CHAQUE SAVOIR ÉTABLI ET CHAQUE DISCIPLINE SCOLAIRE ONT UNE ORIGINE

À en croire la perspective socioconstructiviste, tout savoir est déterminé par les rapports aux savoirs de ceux qui l'ont élaboré et est empreint du contexte qui l'a vu naître :

« toute cognition, tout apprentissage est d'emblée solidaire d'un contexte, et l'on ne peut dissocier les connaissances ainsi produites des activités au cours desquelles elles se sont développées » (Désautels et Larochelle, 1998, p. 3).

De fait, la recherche scientifique est notamment porteuse de « valeurs », telles l'universalité, la prédictibilité ou l'applicabilité (Simmoneaux, 2011, p. 3). À l'instar du savoir, toute discipline scolaire est un construit historique et collectif qui évolue au fil du temps. Perrenoud fait remarquer que

« [c]haque génération d'enseignants est confrontée à des discours partiellement ou radicalement nouveaux, avec des innovations aussi bien que des retours cycliques à des thèmes anciens » (1996, p. 8-9).

Ainsi, savoirs et disciplines scolaires reflètent des valeurs, que l'on peut attribuer à des individus de même qu'aux contextes associés à l'origine et à l'évolution de ces mêmes disciplines et savoirs.

\* Cet article a été rédigé dans le cadre d'un atelier de didactique spécialisée (diplôme de deuxième cycle en enseignement au collégial de PERFORMA) pour lequel Nicole Bizier a agi à titre de personne-ressource. Je la remercie ici pour ses commentaires, toujours judicieux.

<sup>1</sup> Tiré de *La méthode*, Paris, Seuil, 2004, t. 6 : *Éthique*, p. 65.



## IL EXISTE DIFFÉRENTS TYPES DE RAPPORTS AUX SAVOIRS, QUI PRODUISENT DES CROYANCES ET DES CONNAISSANCES

Gagnon (2015) distingue cinq types de rapports aux savoirs, dont les rapports épistémiques, qui dépendent de la «valeur de vérité» accordée aux savoirs et qui produisent des croyances et des connaissances. Par ailleurs, un discours s'appuyant sur des croyances sera plutôt affectif et dogmatique, tandis qu'un discours fondé sur des connaissances sera d'ordre cognitif et beaucoup plus relatif (Doudin et collab., 2003, p. 13). Pour différencier pareils discours, on peut chercher à déterminer la valeur de vérité attribuée aux savoirs, et ce, à l'aide de critères de comparaison. Doudin et ses collaborateurs en proposent sept (2003, p. 14), qu'ils réunissent dans un tableau portant le titre «Nature des croyances et des connaissances» (voir le [tableau 1](#)). Ces auteurs explicitent et illustrent ensuite chacun de ces critères par un dialogue liant deux professeurs, l'un exprimant des croyances et l'autre, des connaissances.

**TABLEAU 1** NATURE DES CROYANCES ET DES CONNAISSANCES\*

CROYANCES Rapport dogmatique au savoir	CONNAISSANCES Rapport relatif au savoir
Certitude	Incertitude
Irréfutabilité	Réfutabilité
A-temporalité	Temporalité
Conservation	Changement
A-logique	Logique
Généralité	Spécificité
Universalité	Individualité

\* Tiré de Doudin et collab. (2003, p. 14).

## TOUTE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT DÉCOULE, CHEZ LE PROFESSEUR, DE SES RAPPORTS AUX SAVOIRS ET CONTRIBUE AU DÉVELOPPEMENT DE RAPPORTS AUX SAVOIRS CHEZ LES ÉTUDIANTS

Chaque professeur a des rapports aux savoirs disciplinaires, professionnels, didactiques et pédagogiques, dont il peut être conscient ou non. Ces dispositions vont déterminer, au moins partiellement, les rapports aux savoirs que développeront ses étudiants. En effet, les étudiants se font des «représentations [...] de la nature et de la portée sociocognitiviste du savoir enseigné de même [que de ...] la valeur de leur propre savoir» (Désautels et Larochelle, 1998, p. 1). Or, la posture qu'adoptent

les professeurs orientera en partie celles-ci. Par exemple, les étudiants seront influencés par la vision de l'apprentissage qu'incarnera, explicitement ou implicitement, un professeur, qu'elle soit appuyée ou non sur des sources reconnues. Ils le seront également par le rapport qu'aura ce professeur avec les savoirs disciplinaires et professionnels qu'il s'est engagé à faire apprendre.

## LES RAPPORTS AUX SAVOIRS CHEZ LES PROFESSEURS

Selon Doudin et ses collègues, plutôt que d'être basée sur un discours savant, la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage qu'ont la majorité des professeurs s'appuierait sur «des connaissances pratiques issues de leurs actions et, par conséquent, très proches du statut de *croyance*» (2003, p. 11). Plus encore, chez les professeurs, les connaissances et les croyances seraient confondues (Doudin et collab., 2003, p. 11): leur relation serait de nature dialectique et circulaire, c'est-à-dire qu'elles s'influenceraient mutuellement selon un cycle continu. Par ailleurs, les croyances des professeurs seraient issues de leur expérience personnelle, elle-même liée à la manière dont ils ont appris. Il se peut donc qu'elles soient dissociées des recherches récentes portant sur l'éducation. Comment, alors, «briser le cercle vicieux de la reproduction de l'épistémologie scolaire traditionnelle», pour reprendre l'expression de Désautels et Larochelle (1998, p. 1)?

Apparemment, il serait difficile, voire impossible de modifier certaines croyances: on ne pourrait «remplacer un produit (croyance) par un autre (connaissance)», car en procédant ainsi, on négligerait la «cause», c'est-à-dire «les processus déterminant l'émergence des croyances et des connaissances» (Doudin et collab., 2003, p. 18). Sans cette étape essentielle, les croyances filtreraient toutes les nouvelles informations qu'une personne acquerrait et empêcheraient celles-ci de devenir de véritables connaissances. C'est ce qui se produit dans certains contextes de formation: des pratiques validées par la recherche y sont présentées à des professeurs, mais ils ne les appliquent pas. Bien qu'ils les trouvent fort intéressantes, ils reproduisent plutôt ce qu'ils ont vécu alors qu'ils étaient étudiants. Pour susciter une réelle remise en question des croyances, il vaudrait donc mieux agir sur les processus en accompagnant les professeurs qui suivent une formation et en leur suggérant de se livrer à une réflexion portant sur leurs propres rapports aux savoirs, sur les besoins et valeurs auxquels leurs croyances ont répondu au fil de leur histoire personnelle. J'ai pu constater moi-même l'efficacité qu'a une telle approche dans les formations offertes aux professeurs. En effet, chez le personnel enseignant, cette dernière agit tant



sur les rapports aux savoirs disciplinaires et professionnels que sur les rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques. Dès lors, on peut affirmer que s'interroger sur la source de ses savoirs, c'est se permettre de mettre au jour sa posture épistémologique et sa posture épistémique (Gagnon, 2015) et se donner des moyens de gérer les tensions entre croyances et connaissances.

### UN EXEMPLE : QUAND UNE CROYANCE SE TRANSFORME EN CONNAISSANCE...

Pour illustrer mon propos, je vous suggère un exemple. Tout professeur, conseiller pédagogique ou formateur a une idée de ce qu'est une bonne stratégie pédagogique. Considérons le rapport qu'un professeur ou un formateur de professeurs aurait avec une méthode dont on parle beaucoup présentement, soit l'apprentissage par problèmes (APP). Imaginons cet individu en train d'affirmer, à la lumière de son expérience d'étudiant ayant bien réussi ses études universitaires grâce à cette stratégie, que l'apprentissage par problèmes est très efficace. S'il tirait des conclusions universelles de sa propre expérience en disant, entre autres, que l'APP est la meilleure stratégie que puisse adopter une personne qui enseigne, peu importe le cours qu'elle donne, cet individu afficherait plutôt une *croyance*, de par l'aspect *affectif* et *dogmatique* de son propos. À l'opposé, s'il envisageait d'embrasser les limites de son expérience et du point de vue qui découle de celle-ci (en précisant qu'il se réfère à un milieu donné : l'université), il s'approcherait de la *connaissance* : son discours serait davantage d'ordre cognitif qu'affectif et il serait *relatif*, c'est-à-dire associé à un certain contexte.

Revenons à la première tendance : le professeur ou le formateur qui pencherait vers de la croyance. À en croire les recherches de Doudin et de ses collaborateurs, que j'ai déjà mentionnées, on pourrait, même si elle semble bien ancrée, voir à moyen terme cette croyance se transformer en connaissance. Ce serait le cas si le professeur ou le formateur consultait quelques ouvrages théoriques concernant l'APP, s'il envisageait les possibilités et les limites de cette stratégie en fonction de la matière qu'il veut enseigner et s'il se référait finalement à la thèse d'un auteur pour affirmer que l'APP est la meilleure option qui permette de véhiculer certains types de connaissances, de favoriser certains apprentissages : elle sert à « cerner une problématique », à « développer la maîtrise des étapes d'un travail de recherche scientifique » et à « assurer l'apprentissage en profondeur de concepts importants » (Archambault, 2000, p. 91). S'il admettait que sa réflexion puisse évoluer davantage en fonction de ses lectures et de ses expériences, il exprimerait un rapport aux savoirs toujours plus relatif, de moins en moins dogmatique, car il s'ouvrirait à la confirmation ou à l'infirmité éventuelle de son point de vue, une posture qui correspond à l'un des sept critères que j'ai évoqués plus haut : le *changement*<sup>2</sup>.

### DES QUESTIONS ESSENTIELLES POUR ANALYSER SES RAPPORTS AUX SAVOIRS

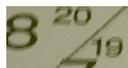
Afin d'aider tout professeur qui voudrait s'interroger sur ses rapports aux savoirs et analyser sa posture épistémologique, je proposerai ici quelques pistes de réflexion. Les questions que l'on trouvera ci-dessous seront formulées à la première personne pour que chaque lecteur puisse se les poser directement. On pourra y recourir pour entreprendre une réflexion individuelle ou lors d'une rencontre d'équipe visant l'analyse des visions qui se manifestent au sein d'un département, d'un programme ou d'un groupe de professeurs.

*Chaque professeur a des rapports aux savoirs disciplinaires, professionnels, didactiques et pédagogiques, dont il est conscient ou non. Ces dispositions vont déterminer [...] les rapports aux savoirs que développeront ses étudiants.*

Le premier bloc de ces questions portera sur les rapports qu'a le professeur avec les savoirs disciplinaires et professionnels associés à son premier domaine d'expertise ; le deuxième, sur ses rapports aux savoirs qu'il a à enseigner en fonction du programme d'études auquel il est rattaché ; et le troisième, sur ses rapports avec les savoirs pédagogiques et didactiques. Par ailleurs, les questions que l'on trouvera ci-dessous pourront être reliées au cadre de référence pour le questionnement didactique de PERFORMA, que présentent plusieurs articles publiés dans *Pédagogie collégiale*<sup>3</sup>. Par exemple, on pourrait rapprocher la première et la troisième séries de ces questions de l'« entrée 1 » que comporte ce modèle puisqu'il y est question des rapports du professeur aux savoirs disciplinaires et professionnels propres à ses domaines d'expertise (discipline, profession antérieure, profession enseignante). On pourrait également relier la deuxième série de questions énumérées ci-après et l'« entrée 2 » que l'on voit dans ce même modèle, car cette dernière concerne les rapports du professeur aux savoirs à enseigner.

<sup>2</sup> Comme je l'ai déjà noté, ce critère s'oppose à la *conservation*. On pourrait consulter l'ouvrage de Doudin et de ses collaborateurs pour en apprendre davantage au sujet de cette opposition (Doudin et collab., 2003, p.16).

<sup>3</sup> Une représentation de ce cadre de référence est incluse dans les articles « Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes » (Prud'homme, 2015, p. 40-41) et « Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur » (Bizier, 2008, p. 15) ainsi que dans *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial* (Bizier, 2014).



## QUESTIONS QUE L'ON PEUT SE POSER POUR METTRE AU JOUR SES RAPPORTS AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET PROFESSIONNELS

Quelle est ma vision de ma profession et de ma discipline d'enseignement ? Quelles sont les valeurs qu'on lui associe ?

- À quel domaine (spécialité) suis-je lié ? De quelles valeurs cela témoigne-t-il ?
- Comment ai-je cheminé personnellement par rapport à ma discipline ? Par exemple, quelle a été ma trajectoire en tant qu'étudiant ?
- Quels sont les déterminants sociaux et familiaux qui m'ont influencé ? Quelle incidence ont-ils eue sur mon orientation disciplinaire ou professionnelle ? Quelle influence ont-ils les uns sur les autres ?
- Quel est mon projet professionnel ? Quels sont mes valeurs et mes partis pris épistémologiques ou idéologiques ?

Qu'est-ce que je connais de l'histoire de ma discipline (principales étapes, crises, enjeux anciens et actuels) ?

- Quels discours partiellement ou radicalement nouveaux ma génération a-t-elle développés par rapport à ma discipline, qui est en fait un construit historique ?
- Quel retour ma génération fait-elle à des thèmes anciens ?
- À quels nouveaux défis les spécialistes rattachés à ma discipline ou à ma profession sont-ils confrontés aujourd'hui ?

Y a-t-il une différence entre la discipline universitaire ou scientifique à laquelle j'ai été formé et l'organisation de la discipline scolaire que j'enseigne au collégial ? Quelles conséquences cet écart a-t-il sur mon enseignement et sur les choix que je fais pour structurer le contenu de mes cours ?

- Suis-je porté à reproduire des modèles universitaires ou, à l'inverse, ai-je la possibilité de participer à la construction des savoirs dans ma discipline en préparant des cours qui n'ont pas d'équivalent universitaire ?
- Ma discipline est-elle marginale, dans la mesure où elle n'a pas d'équivalent universitaire ? Est-elle à la fois obligatoire eu égard à la formation collégiale et marginale ? Si tel est le cas, quelle incidence cela a-t-il sur mon rapport à ma discipline ? Celui-ci est-il plus réaliste ou idéaliste ? Est-il plutôt relatif ou dogmatique ? En quoi le questionnement didactique peut-il m'aider à rester réaliste et nuancé par rapport à ma discipline ?

Comment qualifier l'aisance que je ressens par rapport au contenu de mes cours ? De quelle ampleur est-elle ? En quoi influe-t-elle sur l'importance que j'accorde à tel aspect de la matière que j'enseigne par rapport à tel autre ?

- Quels conflits cognitifs (oppositions entre deux connaissances ou deux croyances, une ancienne et une nouvelle) ai-je moi-même vécus, dans un passé proche ou lointain, par rapport à certains éléments du contenu de mes cours ?
- Quels moyens puis-je me donner pour gérer les tensions et dépasser les conflits ou les contradictions pouvant exister entre mes croyances et mes connaissances ?

## QUESTIONS QUE L'ON PEUT SE POSER POUR METTRE AU JOUR SES RAPPORTS AUX SAVOIRS TELS QU'ILS SONT DÉCRITS DANS LES DEVIS MINISTÉRIELS, LES PLANS-CADRES ET LES AUTRES DOCUMENTS OFFICIELS RATTACHÉS AU PROGRAMME D'ÉTUDES AUQUEL ON EST LIÉ

Quels éléments jugés dignes d'être enseignés trouve-t-on dans les devis ministériels, les plans-cadres et les autres documents officiels associés au programme d'études auquel je suis lié ?

- La vision de ma discipline d'enseignement que révèlent les documents associés à ce programme est-elle caractérisée par une certaine unité, didactique et pédagogique ?
- Quelles attitudes disciplinaires ou professionnelles devraient être enseignées dans ce programme ? Quelles valeurs reflètent-elles ?

Quelle place ce programme accorde-t-il à l'histoire des disciplines ou de ma profession ?

- Dans ce programme, quelle est la place accordée à la façon dont les disciplines se sont développées au fil du temps, aux enjeux qui les ont marquées, à la façon dont elles ont évolué, etc. (Vergnaud, 1999) ?



Quels sont les liens qui peuvent être faits entre mon domaine de spécialité et d'autres disciplines pour combattre « les insularités disciplinaires » et établir « un nomadisme de signification » (Simard, 2003, p. 15) ?

- Essentielle au renforcement de la pensée critique chez les étudiants (Gagnon, 2010), la transversalité est-elle aussi nécessaire pour assurer le développement de la compétence rattachée au cours que je donne ?
- En quoi les cours que je donne contribuent-ils au développement de la pensée réflexive chez les étudiants ?

Mon interprétation des documents associés au programme dans lequel j'enseigne est-elle partagée par d'autres professeurs ?

- Le contenu de mes cours me paraît-il cohérent avec la manière dont mes collègues interprètent les documents de programme, par exemple les plans-cadres ? Si non, comment expliquer cette divergence ?
- Eu égard à ces mêmes documents, puis aux consensus et aux compromis établis au sein de mon équipe départementale ou de mon équipe-programme, de quelle marge de manœuvre est-ce que je dispose pour susciter le développement des compétences dans mes cours ?

## QUESTIONS QUE L'ON PEUT SE POSER POUR METTRE AU JOUR SES RAPPORTS AUX SAVOIRS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

Quelle est ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage ?

- Quelle est ma perception du processus d'apprentissage ?
- Quelle est ma vision de la relation pédagogique que j'établis avec les étudiants ?
- Quelles sont les valeurs que je juge prioritaires en ce qui concerne l'éducation ?

Quelle est ma perception de l'approche par compétences ?

- Qu'ai-je appris sur l'approche par compétences lors des formations auxquelles j'ai assisté, grâce à mes expériences, etc. ?
- Quelles autres approches curriculaires<sup>4</sup> est-ce que je connais (par exemple, l'approche par objectifs) ?
- Quelles approches curriculaires ai-je connues comme étudiant ?

Quelles sont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage que j'ai appréciées en tant qu'étudiant ?

- En quoi mon histoire personnelle peut-elle expliquer mes préférences pédagogiques ?
- À quel point est-ce que je connais les diverses stratégies pédagogiques (à la lumière de mes formations, de mes expériences, etc.) ?

Ma façon de faire apprendre est-elle cohérente avec la vision de la discipline ou de la profession que je veux véhiculer ?

- Quelle importance est-ce que j'accorde au développement de l'autonomie, de la pensée réflexive et du jugement ?
- Quelle est ma perception de l'utilité qu'a l'erreur dans le domaine de l'enseignement<sup>5</sup> ? Quels liens puis-je faire entre ma façon de percevoir cette dernière et les valeurs qui sont liées à ma discipline ou à ma profession ?
- Quelle place est-ce que je laisse aux interactions que peuvent avoir entre eux les étudiants dans mes cours ?

Somme toute, mes pratiques sont-elles cohérentes avec ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage et avec mes valeurs ?

<sup>4</sup> Modes d'élaboration d'un curriculum, c'est-à-dire d'un programme d'études.

<sup>5</sup> Le compte rendu de lecture que Manon Brière a rédigé pour le présent numéro de *Pédagogie collégiale* (p. 40-42) aborde cette question fondamentale.



## LES AVANTAGES QUE PRÉSENTE LE FAIT DE S'INTERROGER SUR SES RAPPORTS AUX SAVOIRS

### — Avantages pour le professeur

S'interroger sur ses croyances et connaissances permettrait au professeur d'avoir des rapports plus *relatifs*, c'est-à-dire *non absolus*, aux savoirs et de reconnaître les limites de ces derniers : il saurait que leur valeur dépend de leur relation à autre chose, par exemple à un contexte particulier. Une telle posture supposerait aussi que le professeur s'ouvre à d'autres rapports possibles. Son bagage de connaissances se développerait donc davantage que celui de ses croyances.

En distinguant ses croyances de ses connaissances ainsi qu'en reconnaissant ses « croyances déguisées » (Doudin et collab., 2003, p. 9), ses attitudes, ses opinions, ses jugements, entre autres, le professeur pourrait, en plus, prendre conscience des éventuelles contradictions affectant ses croyances et ses connaissances, son discours et ses gestes, et les *surmonter*. Par exemple, un professeur qui transmettrait une conception de son domaine héritée de sa formation scolaire sans la laisser évoluer au contact des milieux professionnels où il œuvre pourrait faire face à des tensions inconfortables. Or, il serait possible pour lui de les dissiper par le questionnement et par la prise de conscience qui découlerait de celui-ci.

*En somme, se livrer à pareil questionnement et relever chacun des défis qu'un tel geste suppose, c'est ouvrir la porte à de nouveaux savoirs, élargir ses horizons et se développer sur le plan professionnel.*

Par ailleurs, décrire sa vision du savoir, sa posture épistémologique, permettrait à ce professeur de communiquer et d'établir une relation de confiance avec les personnes auxquelles il s'adresse parce qu'il serait en mesure de mettre cartes sur table, d'exposer ses valeurs et ses croyances. Qui plus est, expliciter sa posture lui permettrait d'enseigner de façon éthique : en étant conscient de sa manière de voir et des autres points de vue possibles, le professeur serait vigilant ; il veillerait à ne pas pénaliser un étudiant qui n'aurait pas adopté la même posture épistémologique ou épistémique que lui, qui ne se représenterait pas la *vérité* comme lui...

### — Avantages pour les étudiants

Comme le professeur, les étudiants peuvent développer leur pensée réflexive. Un professeur qui prendrait connaissance

de son rapport à ses savoirs se donnerait aussi l'occasion de faire émerger une prise de conscience chez les étudiants. Riche de son expérience, le professeur qui serait au fait de sa posture épistémologique pourrait les aider à se rendre disponibles pour faire de nouveaux apprentissages ou bien pour voir le monde d'un point de vue nouveau. Selon Doudin et ses collaborateurs, « [u]n rapport au savoir de type relatif semble également favorable au développement d'une pensée réflexive chez les élèves » (2003, p. 19). Cela implique qu'on puisse *penser sa pensée* et celle des autres de façon *critique, argumentée, créative et sociale*.

### — Avantages pour les équipes de professeurs

Avoir des rapports relatifs aux savoirs permettrait aussi aux professeurs de laisser s'établir entre eux une communication et des discussions plus efficaces et constructives lors des rencontres départementales ou des réunions de comités de programme. En effet, privilégier de tels rapports supposerait que l'on fasse preuve d'une plus grande ouverture aux autres points de vue. De plus, si la posture épistémologique de chacun est clairement mise au jour, il sera plus facile de discuter et de faire des choix en équipe, par exemple quant au contenu de divers cours ou lors de l'élaboration ou de l'évaluation des programmes d'études.

## CONCLUSION

J'ai tenté ici de mettre en relief les avantages qui découlent pour le professeur du collégial du fait de s'interroger sur ses rapports aux savoirs afin de comprendre ses postures épistémologique et épistémique. J'ai également constaté qu'un tel questionnement peut être bénéfique pour l'étudiant : il aura, lui aussi, l'occasion de porter un regard critique sur son processus d'apprentissage grâce à cette démarche.

En somme, se livrer à pareil questionnement et relever chacun des défis qu'un tel geste suppose, c'est ouvrir la porte à de nouveaux savoirs, élargir ses horizons et se développer sur le plan professionnel. Il va sans dire qu'adopter une telle posture pourrait aussi impliquer un changement identitaire chez toute personne se livrant à cette démarche, surtout si les valeurs de cet individu étaient par là modifiées. Or, un tel changement est nécessairement déstabilisant. Il peut donc être difficile pour un professeur d'accepter qu'il survienne : le professeur n'a-t-il pas la responsabilité professionnelle de *savoir* ? Mais le fait de *savoir* n'implique-t-il pas aussi celui de reconnaître les *limites* de ses savoirs ? Quoi qu'il en soit, sans questionnement d'ordre épistémologique, le professeur sera



coupé des savoirs qu'il doit enseigner, et cette distance, cette «myopie» pour reprendre le mot qu'emploie Edgar Morin avec justesse, lui fera courir un grand risque: celui d'enseigner ce qu'il ne croit pas enseigner ou de ne pas enseigner ce qu'il croit pourtant essentiel... ◆

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARCHAMBAULT, A. *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre. Les pratiques spécifiques à la profession enseignante*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2000.

BIZIER, N. « Choisir des contenus reconnus et pertinents: un geste professionnel didactique majeur », *Pédagogie collégiale*, vol. 21, n° 2, hiver 2008, p. 13-18 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Bizier\_21\_2.pdf].

BIZIER, N. (dir.) *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, Montréal, AQPC, collection PERFORMA, 2014.

D'AMORE, B. et collab. « Le rôle de l'épistémologie de l'enseignant dans les pratiques d'enseignement », *Actes du colloque international « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? »*, Bordeaux, Université Bordeaux-IV, 2008 [dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/665%20Bordeaux.pdf].

DÉS AUTELS, J. et M. LAROCHELLE. « À propos de la posture épistémologique des enseignants et enseignantes de science », Tiberghien, A., E. Leonard Jossem et J. Barojas (dir.), *Des résultats de recherche en didactique de la physique à la formation des maîtres*, trad. A. Tiberghien et collab., Commission internationale sur l'enseignement de la physique, 1998, p. 1-7 [icar.univ-lyon2.fr/equipe2/coast/ressources/ICPE/francais/partieD/D3.pdf].

DOUDIN, P.-A. et collab. « Croyances et connaissances: analyse de deux types de rapports aux savoirs », Lafortune, L. et collab. (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 7-26.

GAGNON, M. « La transversalité de la pensée critique et des croyances épistémologiques: enjeux de la complexité », *Actes du colloque international francophone « Complexité 2010. La pensée complexe: défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations »*, Lille, 2010, p. 1-18 [trigone.univ-lille1.fr/complexite2010/actes/Gagnon.pdf].

GAGNON, M. « Quelle place pour les rapports aux savoirs dans l'enseignement ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 1, automne 2015, p. 24-32.

MORIN, E. *La méthode*, Paris, Seuil, 2004, t. 6: *Éthique*.

PERRENOUD, P. « Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire: transposition et alternance », Billi, E. et collab. (dir.), *Éducation physique et sportive. La formation au métier d'enseignant*, Paris, Éditions de la revue *Éducation physique et sport*, coll. Dossier EPS, 1996, p. 49-60 [unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_1996/1996\_14.html].

PRUD'HOMME, A.-C. « Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes », *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 4, été 2015, p. 38-44 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/prudhomme-vol.28-4.pdf].

SIMARD, J.-C. « Culture scientifique, épistémologie et pédagogie », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, mars 2003, p. 11-16 [cvm.qc.ca/aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2016/16(3)/Simard,%20Jean-Claude.pdf].

SIMMONEAUX, J. « Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ? », *Actes du colloque international francophone « Le développement durable: débats et controverses »*, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal, 2011, p. 1-11 [oeconomia.net/private/colloquediufm/39.colloque dd-simmonaux.pdf].

VERGNAUD, G. « À quoi sert la didactique ? », *Sciences humaines*, n° 24, mars/avril 1999 [scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique\_fr\_11865.html].

VERHAEGHE, J.-C. et collab. *Pratiquer l'épistémologie. Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

Conseillère pédagogique et répondante locale PERFORMA au Cégep de Rimouski, Annie-Claude PRUD'HOMME est également personne-ressource au Microprogramme en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC). Depuis 2013, elle anime le Groupe de travail sur la didactique de PERFORMA. Titulaire d'une maîtrise en littérature québécoise de l'Université McGill et d'un baccalauréat en littératures française et québécoise de l'Université Laval, elle a obtenu un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle en enseignement au collégial de PERFORMA en 2014. Elle a enseigné le français et la littérature au niveau collégial pendant plusieurs années.

annie-claude.prudhomme@cegep-rimouski.qc.ca

Tout professeur qui voudrait s'initier à l'épistémologie gagnera à lire l'ouvrage de Verhaeghe, Wolfs, Simon et Compère (2004) qui, dans une perspective pédagogique, regorge d'exemples. Il propose des réponses éclairantes à des questions concernant l'origine des connaissances scientifiques, le rôle que jouent l'observation et l'interprétation dans leur développement, la notion de *fait scientifique*, les concepts de *modèle* et de *théorie*, etc. Dans la deuxième partie de ce livre, les auteurs suggèrent également des types d'activités pédagogiques qui conviennent à l'enseignement des sciences naturelles et des sciences humaines.