

Revue Éducation & Formation

Accéder au rapport au(x) savoir(s)

N° e-319

Avril 2024

Coordinateur.trices du numéro thématique :
Dorothée Baillet*, Valérie Vincent**, Geneviève Therriault*** et
Pablo Buznic-Bourgeacq****
Université Libre de Bruxelles (Belgique)* - Université de Genève (Suisse) ** - Université du Québec
à Rimouski (Canada) *** - Université de Caen Normandie (France)****

Editeur : De Lièvre, Bruno

© Revue Éducation & Formation, e-319, Avril - 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique

Table des matières

Éditorial – Du rapport au savoir à l'émergence de l'identité professionnelle : métamorphose en éducation.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons (Belgique)</i>	
Numéro thématique – Accéder au rapport au(x) savoir(s)	
Introduction - Accéder au rapport au(x) savoir(s) : spécificités, diversités et itinéraires méthodologiques.....	9
Dorothee Baillet*, Valérie Vincent**, Geneviève Therriault*** & Pablo Buznic-Bourgeacq**** <i>Université Libre de Bruxelles (Belgique)* - Université de Genève (Suisse) ** - Université du Québec à Rimouski (Canada) *** - Université de Caen Normandie (France)****</i>	
Saisir le rapport aux savoirs d'élèves en sciences naturelles et en sciences humaines autour des questions socialement vives environnementales.....	15
Geneviève Therriault*, Agnieszka Jeziorski** & Émilie Morin*, <i>Université du Québec à Rimouski (Canada) * - Université de Montpellier (France)**</i>	
Mettre au jour le rapport au savoir des apprenants et des enseignants dans le contexte des littéracies scolaires et universitaires : discussion méthodologique	35
Caroline Scheepers, <i>Université Saint-Louis (Belgique)</i>	
Enjeux méthodologiques de la collecte de données par bilans de savoir dans l'étude du rapport au savoir.....	49
Chantale Beaucher, <i>Université de Sherbrooke (Québec, Canada)</i>	
Complémentarité des outils et postures pour appréhender le rapport au savoir en contexte universitaire	59
Dorothee Baillet, <i>Université Libre de Bruxelles (Belgique)</i>	
L'influence du rapport au savoir des enseignantes sur leurs pratiques d'enseignement de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec.....	75
Valérie Vincent, <i>Université de Genève (Suisse)</i>	
Le rapport au Savoir du Sujet pris dans le didactique.....	99
Mohamed Saïd Aroui & Marie-France Carnus <i>Université Toulouse 2 Jean Jaurès (France)</i>	
Le rapport de qui ? Place du sujet chercheur dans la construction de connaissances sur le rapport au savoir d'un sujet de recherche.....	115
Pablo Buznic-Bourgeacq, <i>Université de Caen Normandie (France)</i>	

Éditorial

Du rapport au savoir à l'émergence de l'identité professionnelle : métamorphose en éducation

Bruno De Lièvre
Université de Mons

Chers lecteurs et lectrices,

À l'instar des espèces en évolution dans notre monde biologique, le domaine de l'éducation est en constante métamorphose. Dans notre quête perpétuelle de sens et de pertinence, nous, éducateurs, sommes régulièrement confrontés à de nouvelles identités professionnelles, rappelant les mots de Marcel Proust : « Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux ». Ces « nouveaux yeux », dans notre contexte, sont ceux qui perçoivent le rapport au savoir non pas comme un simple lien didactique, mais comme une part intégrante de notre identité professionnelle.

Le « e-319 », dans la continuité de son exploration des horizons éducatifs, vous invite à plonger au cœur des transformations identitaires qui marquent le passage de l'enseignement traditionnel à une pédagogie renouvelée. Les réformes politiques, les avancées technologiques et les enjeux sociétaux redéfinissent nos métiers, posant la nécessité d'une adaptation à un contexte professionnel mouvant. Les tensions que ces évolutions génèrent dans notre identité professionnelle sont à la fois un défi et une invitation à grandir.

Au carrefour du personnel, du professionnel et de l'organisationnel, nous trouvons une identité composite, riche et complexe. Les articles sélectionnés pour ce numéro spécial analysent cette complexité avec acuité, en interrogeant notamment la manière dont les acteurs de l'éducation, au sein de métiers en pleine mutation, perçoivent le changement, concilient diverses identités et développent les compétences requises pour naviguer dans ces eaux nouvelles.

À travers une démarche socio-didactique, nos contributeurs apportent des éclairages spécifiques sur ces questionnements, évoquant les défis pour nos systèmes éducatifs et soulignant les opportunités que ces réformes et ces nouvelles tâches intégrées à nos métiers offrent pour interroger et construire nos identités professionnelles. Ces contributions illustrent avec vigueur que la dynamique des identités professionnelles fait intrinsèquement partie de l'évolution des métiers et de leur professionnalisation.

C'est avec l'espoir que ce numéro spécial enrichira votre compréhension des transformations identitaires en jeu dans l'enseignement obligatoire et supérieur, et que ces réflexions alimenteront les débats et ouvriront de nouvelles perspectives pour le développement professionnel, que je vous souhaite, au nom de la Revue Éducation & Formation, une lecture stimulante et enrichissante.

Bonne lecture à tous et à toutes,

Pour la Revue Éducation & Formation, Bruno

De Lièvre

Revue Éducation & Formation

Accéder au rapport au(x) savoir(s)

N° e-319

Avril 2024

Introduction

Accéder au rapport au(x) savoir(s) : spécificités, diversités et itinéraires méthodologiques

Dorothee Baillet*, Valérie Vincent, Geneviève Therriault*** et Pablo Buznic-Bourgeacq******

**Université libre de Bruxelles
50, Avenue Franklin Roosevelt CP : 186
1050 Bruxelles (Belgique)
dorothee.baillet@ulb.be*

***Université de Genève
40, boulevard du Pont-d'Arve,
1205 Genève (Suisse)
valerie.vincent@unige.ch*

****Université du Québec à Rimouski
300, Allée des Ursulines C.P. 3300, succ. A
Rimouski (Québec), Canada G5N 1K5
genevieve_therriault@uqar.ca*

*****Université de Caen Normandie
Esplanade de la Paix
14000 Caen (France)
pablo.buznicbourgeacq@unicaen.fr*

*Le "rapport au savoir" n'est pas une réponse
mais une façon de poser les questions.*

Bernard Charlot (2017)

Depuis le début des années 1990, de nombreuses équipes de recherche en sciences de l'éducation se sont emparées de la notion de *rapport au savoir* pour étudier des phénomènes aussi divers que les inégalités d'apprentissage, le rapport aux disciplines scolaires des apprenants¹ et des enseignants, la formation des enseignants ou plus généralement, les processus de subjectivation. À la suite de ces travaux et dans la continuité de ceux que nous développons depuis une dizaine d'années (Carnus, Baillet, Therriault & Vincent, 2019 ; Carnus, Buznic-Bourgeacq, Baillet, Vincent & Therriault, 2020 ; Therriault, Baillet, Carnus & Vincent, 2017 ; Vincent & Carnus, 2015), ce numéro thématique propose d'interroger les méthodologies déployées dans les recherches sur le rapport au(x) savoir(s), à la fois dans l'éducation, l'enseignement et la formation. Si comme Charlot l'affirme, étudier le rapport au savoir consiste à expliquer « les relations qu'un sujet, un groupe ou une classe sociale entretient avec le savoir et/ou des savoirs, des situations, des formes d'activités d'apprentissage, des lieux, des personnes, etc. déterminés » (2017, p. 167), il nous apparaît alors important, voire fondamental, d'interroger les démarches et les postures de recherche qui permettent de repérer et d'explicitier au mieux ce rapport au(x) savoir(s).

Une rapide recension de recherches empiriques publiées au cours des 30 dernières années fait apparaître un large éventail d'outils et de postures de construction de résultats et de savoirs scientifiques : questionnaires inspirés des « bilans de savoir(s) » ou d'un autre genre, entretiens semi-structurés ou non structurés (compréhensifs, biographiques, d'explicitation, cliniques, de groupe, etc.), observations (didactiques, ethnographiques, participantes, etc.), questionnaires (ouverts ou fermés), récits de vie, productions écrites à partir d'une consigne, etc. On observe aussi un agencement spécifique de ces outils, souvent déployés sur des temporalités variables. À titre illustratif : un entretien semi-structuré précède une observation elle-même suivie d'un entretien d'explicitation ; une analyse de productions écrites est associée à des bilans de savoir(s) (Bernard, Savard & Beaucher, 2014 ; Carnus *et al.*, 2019 ; Carnus *et al.*, 2020 ; Charlot, 1999 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Nafti-Malherbe & Samson, 2013 ; Therriault *et al.*, 2017 ; Vincent & Carnus, 2015).

Dès lors, et comme la formule de Bernard Charlot en épigraphe de cette introduction y invite, diverses questions se posent : comment les chercheurs ont-ils abouti à l'élaboration de ces dispositifs méthodologiques ? En quoi leur permettent-ils d'accéder au rapport au(x) savoir(s) d'apprenants, d'enseignants ou encore de formateurs ? Comment les adaptent-ils en fonction du contexte dans lequel ils sont déployés (petite enfance, enseignement primaire, secondaire, supérieur ou encore formation professionnelle) ? Comment les chercheurs mobilisant ce concept analysent-ils les données qualitatives et/ou quantitatives recueillies ? En quoi le fait de s'inscrire dans l'une ou l'autre des approches théoriques du rapport au(x) savoir(s) (sociologique, clinique, didactique, etc.) conduit-il à construire des démarches, instruments, méthodes, postures spécifiques de recueil et d'analyse des données et pour mettre au jour quels types et quelles dimensions du rapport au(x) savoir(s) ? Mais également, comment ce concept amène-t-il le chercheur à infléchir les méthodologies et les méthodes qu'il construit ? Enfin, comment ces inflexions méthodologiques orientent-elles les itinéraires professionnels de chercheurs ? Autrement dit, comment la recherche sur le rapport au(x) savoir(s) produit-elle des chercheurs originaux ou bien bouleverse-t-elle leur propre rapport au(x) savoir(s) ?

Ce numéro thématique rassemble sept contributions initialement présentées et discutées au sein d'un symposium qui s'est déroulé à Namur (Belgique, 7 et 8 juillet 2022) dans le cadre des rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et formation (REF). À la suite de ce symposium, le travail et la discussion des sept textes se sont poursuivis. Ceux-ci ont fait émerger quatre constats. Certains sont directement liés aux recherches sur le *rapport au savoir* alors que d'autres dépassent largement ce cadre.

Premièrement, il apparaît que tenter d'accéder au *rapport au savoir* est une activité difficile. Les nombreux termes utilisés dans les diverses contributions et durant les discussions pour qualifier cette démarche en témoignent : « mettre au jour », « saisir », « rendre intelligible », « appréhender », « accéder », « attraper », etc. De même, là où certaines contributions proposent « d'éclairer le rapport au savoir des sujets », d'autres le « (re)construisent » ou encore proposent de « le faire émerger ». De ce fait, découle un deuxième constat : les méthodologies présentées dans les contributions ne peuvent être considérées comme la simple description de techniques ou d'outils dont les chercheurs pourraient simplement s'emparer et qui, bien agencés, permettraient de

1. Le masculin générique utilisé dans cette introduction et dans d'autres contributions de ce numéro est strictement grammatical. Il renvoie autant à des groupes de genres différents qu'à des collectifs ou à une personne d'un même genre. Par ailleurs, le choix de recourir à l'écriture inclusive et la manière de l'appliquer ont été laissés à l'appréciation des auteurs des articles de ce numéro.

recueillir des données directement intelligibles. Au contraire, la présentation de ces méthodologies invite à élaborer un véritable travail réflexif sur l'activité effective des chercheurs. Quand un chercheur s'interroge, à partir de quels éléments construit-il sa problématique ? À quoi prête-t-il attention prioritairement et pourquoi ? Comment imagine-t-il des procédés de recueil de données qui lui permettent d'approcher cette problématique en tenant compte de toute une série de contraintes contextuelles, matérielles, temporelles, économiques, etc. ? Comment les données rassemblées, analysées et interprétées contribuent-elles à leur tour à faire évoluer la problématique de départ ? Et même, en quoi les problématiques construites par les chercheurs font-elles écho à leur propre subjectivité, à leur propre histoire ? De ce deuxième constat en découle un troisième : si les méthodologies doivent être considérées comme le résultat d'une construction, quelles différences structurelles peut-on établir entre les limites et les biais d'une recherche ? Envisager la méthodologie comme une activité réflexive invite en effet à penser en permanence aux limites de chaque acte de recherche, afin d'éviter qu'elles deviennent justement des biais du fait de l'application automatique et aveuglée de méthodes préconstruites. En ce qui concerne le rapport au savoir, les contributions convergent vers une limite commune qui fait écho au premier constat : on n'accède jamais vraiment au sujet dans toutes ses facettes et donc, en quelque sorte, à l'entièreté de son rapport au savoir. Ainsi, outre les traditionnelles limites méthodologiques inhérentes aux recherches qualitatives et quantitatives, le *rapport au savoir* « dévoilé » dans les contributions de ce numéro thématique doit toujours être considéré comme parcellaire. Il est le résultat d'un coin de voile levé à un moment donné de la vie des sujets, par un chercheur donné, dans un contexte spécifique, avec une méthodologie donnée. Enfin, dernier constat, certaines contributions font également apparaître la complexité pour les chercheurs de construire des dispositifs de recueil de données qui, tout en cherchant à mettre au jour l'existence d'inégalités d'apprentissage, ne parviennent pas toujours à les dépasser. Ainsi, le recours à l'écrit (notamment *via* la rédaction d'un bilan de savoir) est-il vraiment le meilleur moyen d'interroger des élèves ou des adultes qui ont (eu) une scolarité difficile ou encore un rapport plutôt délicat face à l'acte d'écrire ? Quels effets les questions posées par un chercheur dans le cadre d'un entretien peuvent-elles avoir, non seulement sur les réponses produites par un sujet, mais aussi sur le sujet lui-même et son rapport au(x) savoir(s) ? En ce sens, ces contributions ouvrent également des questionnements sur les effets immédiats ou à plus long terme de la recherche sur les sujets qui acceptent de s'y engager.

Issues de recherches portant sur le rapport au(x) savoir(s) de différents acteurs et actrices du système éducatif au Canada (Québec), en France, en Suisse et en Belgique, le cœur des sept contributions de ce numéro thématique propose donc une immersion dans les choix méthodologiques de leurs auteurs, la manière dont ils les argumentent ainsi que la lecture critique qu'ils peuvent en proposer.

Dans les deux premières contributions, les autrices ont pour point commun de porter un regard à la fois panoramique et rétrospectif sur les méthodologies qu'elles ont déployées dans leurs recherches sur le rapport au(x) savoir(s) d'enseignants, d'étudiants et d'élèves pour en faire ressortir les enjeux, les forces et faiblesses mais aussi leurs évolutions en fonction des contextes ou des sujets dans leurs travaux.

Ainsi, après avoir mené pendant près de quinze années de recherches portant sur le rapport aux savoirs scientifiques et scolaires d'élèves dans le champ des « éducation à » et autour de questions socialement vives environnementales (QSVE), Geneviève Therriault, Agnieszka Jeziorski et Émilie Morin prennent un temps pour porter un regard critique et analytique sur les méthodologies élaborées dans cinq recherches auxquelles elles ont participé ainsi que dans six publications d'autres auteurs du même champ de recherche. Elles concluent sur l'identification d'avenues méthodologiques à envisager pour poursuivre les travaux de recherche qui défendent une posture épistémologique et pédagogique transformatrice et sociocritique de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD).

De son côté, Caroline Scheepers propose un panorama des approches méthodologiques qu'elle a déployées dans les nombreux travaux qu'elle a menés sur le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) dans le champ des littéracies scolaires et universitaires. Tout comme le précédent, cet article met en lumière les forces et faiblesses des modes de recueil de données et des analyses qui en découlent. Il fait également apparaître l'intrication des méthodologies déployées avec des éléments de contexte internes à la recherche (par exemple : les problématiques envisagées, les sujets étudiés, les postures de recherche adoptées, les objets de recherche appréhendés, la temporalité) mais aussi externes (comme les ressources matérielles). Il conclut sur les relations et les influences qui se tissent entre les résultats des recherches et les pratiques d'enseignement et de formation de l'auteur.

Les trois contributions suivantes s'attachent plutôt à interroger spécifiquement certaines constructions méthodologiques développées pour mettre au jour le rapport au(x) savoir(s) dans ses dimensions évolutives, contextuelles et potentiellement explicatives des inégalités d'accès au(x) savoir(s).

Ainsi, dans la troisième contribution, Chantale Beaucher interroge et examine d'une part la manière dont le rapport au savoir peut être documenté sans en figer le mouvement et les évolutions qui l'habitent. D'autre part, elle questionne la pertinence des modes traditionnels de recueil de données (c'est-à-dire bilan de savoir et

entretiens) au regard des populations « typiques » des recherches qui s’inscrivent dans une approche sociologique du rapport au savoir. Enfin, elle conclut sur la nécessité d’envisager de nouvelles investigations méthodologiques.

La quatrième contribution est celle de Dorothée Baillet. Elle y propose une immersion dans les questions et les choix méthodologiques qu’elle a posés durant son parcours doctoral. En particulier, elle tente d’expliquer en quoi s’intéresser au rapport au savoir des étudiants universitaires l’a conduite à s’inscrire dans une posture de recherche compréhensive et à modifier les consignes initiales du bilan de savoir pour les adapter à sa population. Elle explique également comment la temporalité des prises de données a pu contribuer à repérer des éléments du rapport aux savoirs des étudiants. Elle conclut sur l’attention constante qu’elle a déployée pour veiller au difficile équilibre entre le général et le singulier.

Dans la cinquième contribution, Valérie Vincent s’attache à montrer comment mettre au jour l’influence du rapport au(x) savoir(s) des enseignants du degré primaire sur leurs pratiques d’enseignement de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoiens en 1500 au Québec, en partant méthodologiquement de l’observation et de l’analyse de ces mêmes pratiques. Cette méthodologie est colorée par ce que l’auteure appelle une posture politique sur les pratiques éducatives ordinaires, posture qui marque à son tour le cadre épistémologique et conceptuel qu’elle utilise et les résultats majeurs auxquels elle aboutit. Les énigmes éprouvées ou non par les enseignants pour certains thèmes font non seulement varier leur rapport au(x) savoir(s) (entre rapport ordinaire et enchanté et entre liberté et souscription aux *curricula*), mais aussi leurs schémas de formulation des savoirs (entre rupture et continuité) et les types de savoirs formulés (entre savoirs scolaires et personnels). Elle termine sur des questions et des perspectives méthodologiques pour ses futurs travaux.

Enfin, en questionnant plus directement la place du chercheur dans son activité visant à mettre au jour le rapport au savoir, les deux dernières contributions proposent une autre forme de réflexivité méthodologique. La perspective méthodologique y est envisagée depuis le travail effectif du méthodologue et surtout de ce qu’il y met en tant que sujet chercheur.

Ainsi, l’article produit par Mohamed Saïd Arouï et Marie-France Carnus propose de donner à voir certains éléments de l’appareillage méthodologique mobilisé pour accéder au rapport au(x) savoir(s) du Sujet. À travers une analyse de cas, ils montrent comment, en didactique clinique, les outils méthodologiques se combinent de manière plus ou moins transparente et plus ou moins assumée à la démarche scientifique que le chercheur élabore. La contribution s’appuie sur l’analyse didactique clinique comparée de pratiques d’inspecteurs en Éducation physique et Sportive en France et en Tunisie, des pratiques en tension entre accompagnement et contrôle. Ils concluent sur l’importance de rendre compte du rapport au Savoir du chercheur afin de rendre intelligibles les résultats de la recherche ou, autrement dit, de rendre la plus objective possible la subjectivité du chercheur.

Dans la septième contribution, Pablo Buznic-Bourgeacq interroge le rapport au savoir du chercheur et ses influences sur les connaissances que ce dernier produit à propos du rapport au savoir des autres sujets impliqués dans la recherche. Après avoir présenté l’arrière-plan épistémologique qui soutient cette perspective, il se réfère à plusieurs théoriciens du transfert et contre-transfert en sciences humaines et en sciences de l’éducation pour formuler des propositions de cadres méthodologiques invitant le chercheur à prendre en compte sa propre activité subjective. Il s’appuie ensuite sur des exemples de recherche et en particulier sur l’une de ses recherches, centrée sur le rapport passionnel au savoir des enseignants du secondaire, pour montrer comment se sont immiscés des éléments d’un rapport au savoir du chercheur à différents niveaux de la recherche : la construction d’un objet de recherche, la production de données, les termes choisis dans l’écriture d’un article, etc.

Finalement, toutes les contributions témoignent à des échelles diverses de temps de l’existence d’itinéraires méthodologiques ou, autrement dit, de la manière dont les objets de recherches et les terrains, mais aussi les paradigmes dans lesquels s’inscrivent les chercheurs, infléchissent les méthodologies et les postures de recherche qu’ils déploient. En filigrane, on voit aussi apparaître dans les contributions que l’histoire et le parcours des chercheurs ne sont pas tout à fait indépendants des questions qu’ils étudient et par conséquent, de la manière dont ils les appréhendent.

Références bibliographiques

- Bernard, M.-C., Savard, A. & C. Beaucher (Ed.) (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques en classe* (pp. 7-19). Québec : Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. & Vincent, V. (Ed.) (2019), *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Vincent, V. et Therriault, G. (Ed.) (2020). *Rapport(s) au(x) savoir(s) : Quels sujets, quels savoirs ?* Québec : Livres en ligne du CRIRES.
- 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.-C. Carnus et V. Vincent (Ed.), *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. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Nafti-Malherbe, C. & Samson, G. (Ed.) (2013). Rapport au savoir. *Esprit Critique*, 17, 70-93.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. & Vincent, V. (Ed.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vincent, V. & Carnus, M.-F. (Ed.) (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeu, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Saisir le rapport aux savoirs d'élèves en sciences naturelles et en sciences humaines autour des questions socialement vives environnementales

Examen critique des approches et des méthodes utilisées

Geneviève Therriault*, Agnieszka Jeziorski & Émilie Morin***

* Université du Québec à Rimouski
300, Allée des Ursulines
C.P. 3300
Rimouski (Québec), Canada
genevieve_therriault@uqar.ca
emilie_morin02@uqar.ca

** Agnieszka Jeziorski
Université de Montpellier
Laboratoire LIRDEF
Faculté d'Éducation
Place Marcel Godechot
34092 Montpellier Cedex 5
agnieszka.jeziorski@umontpellier.fr

RÉSUMÉ : Depuis une quinzaine d'années, nous menons des recherches sur le rapport aux savoirs scientifiques et scolaires d'élèves de sciences naturelles (SN) et de sciences humaines et sociales (SHS), et plus spécifiquement autour de l'enseignement et de l'apprentissage de questions socialement vives environnementales (QSVE). Dans bien des recherches qui examinent le rapport aux savoirs d'élèves autour de QSVE, l'approche qualitative/interprétative s'impose. Mais quels en sont les apports et les limites ? L'utilisation de bilans de savoirs suivie d'entretiens semi-dirigés s'avère très commune dans ce domaine. Quelles sont les motivations des chercheurs derrière ces choix ? Quels types de résultats permettent-ils d'obtenir et que mettent-ils en valeur ? Quels enjeux les démarches d'analyse très variées soulèvent-elles ? Alors que de nombreuses questions se posent quant aux approches méthodologiques et quant aux stratégies de cueillette et d'analyse qui y sont déployées, cette contribution tente de retracer l'itinéraire méthodologique de nos recherches sur le rapport aux savoirs d'élèves empruntant une approche dite socio-didactique. C'est donc un regard critique et analytique qui sera porté sur un corpus de recherches en didactique des SN et des SHS citoyennes, en particulier à partir de recherches dans le champ des « éducation à » et liées aux QSVE.

MOTS-CLÉS : rapport aux savoirs questions socialement vives environnementales (QSVE) ; éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) ; enseignement des sciences naturelles (SN) et des sciences humaines et sociales (SHS) citoyennes ; élèves.

1. Introduction

Cette contribution s'inscrit dans le champ de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) ainsi que dans le courant des questions socialement vives environnementales (QSVE). Plus précisément, elle articule une réflexion à la fois théorique et empirique fondée sur l'examen critique de travaux réalisés par les auteures du présent article ainsi que d'autres chercheurs faisant l'étude du rapport aux savoirs d'apprenants dans le contexte bien précis de l'enseignement des sciences naturelles (SN) et des sciences humaines et sociales (SHS) citoyennes, principalement à l'ordre secondaire. Ces recherches ont pour particularité de cerner le rapport aux savoirs d'élèves autour de QSVE, dans la perspective de favoriser la mise en place d'une EEDD d'inspiration transformatrice et sociocritique dans le contexte scolaire, que ce soit en France, au Québec (Canada) ou ailleurs. L'étude du rapport aux savoirs d'apprenants ou d'enseignants comporte toutefois un certain nombre d'enjeux d'ordre théorique et méthodologique, qui ont été mis en relief dans des contributions antérieures (Carnus *et al.*, 2019 ; Therriault *et al.*, 2017 ; Vincent & Carnus, 2015). Les enjeux conceptuels que soulèvent ces recherches auprès d'élèves et d'enseignants de SN et de SHS ont été explorés dans une contribution collective très récente (Carnus *et al.*, 2020), qui s'est penchée sur les théories du sujet et du savoir sous-jacentes à l'analyse du rapport aux savoirs (Therriault, Fortier & Jeziorski, 2020). Les enjeux méthodologiques, notamment entourant l'étude du rapport d'apprenants à l'égard de QSVE liées aux sciences naturelles ou aux sciences humaines et sociales, demeurent toutefois assez peu discutés dans la documentation scientifique disponible. Or, il pourrait s'avérer pertinent de structurer une réflexion approfondie au regard des questionnements d'ordre méthodologique que soulèvent les recherches sur le rapport aux savoirs d'élèves en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage des SN et des SHS citoyennes, poursuivant plus ou moins explicitement une visée de développement du champ de l'EEDD dans le cadre scolaire.

Avant de réaliser une analyse critique d'un corpus de textes se rapportant à cet objet d'étude, nous effectuerons le récit de notre itinéraire méthodologique quant à la mobilisation du concept de rapport aux savoirs dans le courant des QSVE et le champ de l'éducation aux enjeux environnementaux et liés à la durabilité. Par la suite, nous détaillerons les éléments de notre cadrage théorique autour de l'étude du rapport aux savoirs. Il en ressortira quelques balises conceptuelles qui guideront l'analyse des textes. Puis, nous préciserons la méthodologie retenue pour examiner de manière critique les recherches repérées sur le rapport aux savoirs des apprenants. S'en suivra la présentation de ces différentes études à partir d'une grille d'analyse faisant référence à certains éléments théoriques liés aux travaux s'inscrivant dans une perspective transformatrice et sociocritique de l'EEDD, dans le courant des QSVE et dans le contexte de l'enseignement des SN et des SHS à des fins citoyennes. Pour finir, cette analyse fine de divers textes permettra d'articuler une discussion au sujet des apports et des limites des démarches méthodologiques utilisées pour saisir le rapport aux savoirs d'élèves lorsqu'il est question d'enjeux environnementaux et liés au développement durable (DD). De nouvelles avenues sur les plans méthodologique et analytique s'en dégageront dans le but de poursuivre les recherches sur le rapport de jeunes face à des questions environnementales controversées, dont la puissance des critères de rigueur et de scientificité serait renforcée.

2. Recherches mobilisant le concept de rapport aux savoirs dans le champ des QSVE : récit de notre itinéraire méthodologique

Dans ce qui suit, nous brosserons un portrait sommaire de notre utilisation du concept de rapport aux savoirs dans le cadre de différentes recherches menées auprès d'élèves et d'enseignants, dans le contexte de l'enseignement des SN et des SHS et du traitement des QSVE à l'école secondaire. Une attention particulière sera portée aux choix méthodologiques opérés dans ces recherches, en insistant sur les motivations derrière ces choix. Ceci nous conduira à identifier un problème de recherche particulier et à formuler une question de recherche qui guidera les prochaines étapes de notre démarche.

2.1. Quinze années de recherches sur le rapport aux savoirs dans le champ des QSVE et de l'EEDD

L'intérêt que nous portons au concept de rapport aux savoirs ne date pas d'hier. Il remonte à il y a plus d'une quinzaine d'années. Dans le cadre d'une thèse de doctorat (Therriault, 2008), le concept a été mobilisé dans le but de dégager la posture épistémologique développée par de futurs enseignants de SN et de SHS à l'ordre secondaire. Afin de décrire et d'analyser le rapport aux savoirs disciplinaires et scolaires d'étudiants engagés dans un programme universitaire de formation initiale à l'enseignement secondaire, un questionnaire fermé d'épistémologie personnelle comprenant une échelle de Likert (Therriault, Harvey & Jonnaert, 2010) et des entretiens individuels d'explicitation (Therriault & Harvey, 2013) ont été utilisés pour appréhender les croyances épistémologiques et les rapports aux savoirs de futurs enseignants à l'égard des contextes disciplinaires (c'est-à-dire les cours de biologie, de chimie, de physique, d'histoire, de géographie suivis à l'université) et pratique de la

formation (soit l'enseignement des SN et des SHS dans le cadre des stages en milieu scolaire). Il s'est avéré que, dans cette recherche doctorale (Therriault, Harvey & Jonnaert, 2011), la combinaison de divers procédés de collecte et d'analyse de données, tant quantitatifs que qualitatifs, a procuré une compréhension approfondie des tensions plutôt vives vécues par les enseignants-stagiaires au regard des volets disciplinaire et pratique de la formation initiale à l'enseignement secondaire. De plus, bien souvent, les résultats provenant de sources diverses dans cette recherche mixte se corroboraient et se complétaient pour offrir une compréhension élargie des postures relatives à la connaissance et à sa production chez des étudiants en enseignement secondaire, en relation avec divers contextes de formation (cours disciplinaires et stages en milieu de pratique).

Peu de temps après, le concept de rapport aux savoirs a été repris dans d'autres recherches, cette fois dans le cadre de la mise en œuvre de démarches éducatives interdisciplinaires autour de questions socialement vives environnementales (QSVE), comme celle des changements climatiques, dans des classes de sciences et d'histoire au deuxième cycle du secondaire (quatrième et cinquième année – jeunes de 15-17 ans) dans deux régions du Québec, soit la Capitale-Nationale et le Bas-Saint-Laurent (Bader *et al.*, 2014 ; Bader, Jeziorski & Therriault, 2013, 2015). Sur le fond, à plus d'une reprise, nous avons fait appel à l'outil méthodologique emblématique de l'étude du rapport aux savoirs chez les apprenants, soit le « bilan de savoirs » mis au point initialement par Charlot, Bautier et Rochex (1992) et adapté ensuite pour l'enseignement et l'apprentissage de diverses disciplines scolaires, telles que les sciences (chimie, physique, biologie...), ou encore dans le champ des « éducation à » et plus spécifiquement celui de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD). Sur la forme, la disposition des éléments du bilan de savoirs, dans un « tableau » comportant diverses entrées, a été directement reprise de Beaucher (2004, 2010). L'option méthodologique du bilan de savoirs s'est imposée puisqu'il nous importait alors, dans le contexte de ces mises à l'essai de séquences d'enseignement-apprentissage autour de QSVE, de documenter les apprentissages significatifs réalisés par les jeunes, que ce soit autour des changements climatiques (Bader *et al.*, 2013, 2014, 2015), des enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent (Jeziorski & Therriault, 2018, 2019 ; Morin, Therriault & Bader, 2021) ou plus largement autour des enjeux environnementaux et liés au développement durable (Kalali, Therriault & Bader, 2019). Le recours à ces bilans de savoirs a presque toujours été combiné à l'utilisation d'entretiens semi-directifs auprès des élèves ayant pris part aux démarches éducatives, et ce, tant en amont qu'en aval de la mise en œuvre de ces innovations pédagogiques en classe de SN et de SHS à la fin du secondaire. Dès lors, la seule utilisation des bilans de savoirs n'apparaissait pas suffisante pour en arriver à une compréhension fine du rapport aux savoirs des apprenants. La barrière que peut constituer le recours à l'écrit pour certains jeunes et la centration sur la dimension épistémique sont parmi les limites de cet outil. Plus souvent, lors de ces mises à l'essai de projets pédagogiques autour de QSVE, les entretiens ont été menés en sous-groupes, soit au sein des équipes d'élèves ayant participé aux projets. À cet égard, bien qu'il y ait un avantage certain et à haut potentiel transformateur à aborder ces questions en sous-groupe d'élèves par le biais des échanges fort riches qui s'y déroulent, nous avons observé une difficulté à cerner de manière précise le rapport aux savoirs d'apprenants dans le contexte d'entretiens de groupe (*focus groups*). Une autre limite de l'entretien de groupe mené auprès d'adolescents est liée au fait que les élèves peuvent être influencés par les réponses de leurs pairs. Il faut aussi mentionner qu'en entretien de groupe, certains jeunes demeurent effacés et s'expriment très peu. Ce faisant, dans des recherches subséquentes, nous avons privilégié les entretiens individuels auprès d'élèves et d'enseignants de SN et de SHS, ce qui a permis une exploration de l'articulation intra-individuelle du rapport aux savoirs scientifiques et scolaires d'élèves (Therriault *et al.*, 2017), mais aussi de dégager des convergences et des divergences entre les différents cas d'élèves et d'enseignants (Therriault *et al.*, 2018). Dans ces mêmes recherches en EEDD centrées sur le rapport aux savoirs des élèves dans le contexte de la mise à l'essai de démarches éducatives interdisciplinaires autour de questions environnementales d'actualité, nous avons exploré les relations entre l'étude du rapport aux savoirs et d'autres concepts, en particulier l'engagement écocitoyen et l'agentivité écocitoyenne, toujours à l'aide de questionnaires semi-fermés et d'entretiens semi-dirigés (Jeziorski & Therriault, 2018 ; Jeziorski, Therriault & Morin, 2021).

2.2. Problème de recherche

Ce bref récit de l'utilisation du concept de rapport aux savoirs dans le cadre de nos recherches antérieures en EEDD tend à illustrer certains apports et limites inhérents aux méthodologies et méthodes propres à son analyse. Pour ce qui est des limites relevées dans nos travaux, nous avons évidemment cherché à les atténuer au fil de nos investigations, mais force est d'admettre aujourd'hui que l'étude du rapport aux savoirs à l'aide de questionnaires de type « bilans de savoirs » et d'entretiens de groupe ou individuel présente des faiblesses récurrentes. Entre autres, nous avons souvent été confrontées à la difficulté liée au fait de saisir la singularité du rapport aux savoirs des apprenants, mais aussi à dégager des éléments à portée plus générale, ce qui constitue une première limite. Il demeure également difficile d'étudier, soit simultanément ou successivement, les dimensions théoriques du rapport aux savoirs (épistémique, identitaire et sociale), qui s'avèrent chères à Charlot (1997, 2017, 2021) et à ses successeurs, mais dont l'analyse au plan empirique peut s'avérer ardue et complexe. Il faut par ailleurs souligner

le caractère peu opérationnel des trois dimensions du concept de rapport aux savoirs. Charlot (1997) dans son écrit fondateur ne décrit que très succinctement de quoi sont composées les trois dimensions du rapport aux savoirs, ce qui nous a souvent amenées – comme d'autres chercheurs – à faire appel à d'autres outils théoriques afin de préciser le sens de chacune de ces dimensions, comme les théories liées à l'identité de lieu, l'identité écologique ou celles liées aux croyances épistémologiques. Ainsi, à l'aune de nos recherches passées, il apparaît que d'importants défis méthodologiques reliés à l'étude du rapport aux savoirs subsistent, d'autant plus que nous n'avons pas évoqué dans notre itinéraire méthodologique les questionnements que soulèvent spécifiquement l'analyse de données issues de bilans de savoirs et d'entretiens semi-dirigés. Une telle réflexion, sous l'angle méthodologique, nous apparaît pertinente en ce sens que les travaux en didactique des SN et des SHS illustrent bien l'intérêt d'étudier le rapport aux savoirs des apprenants. Cependant, ces recherches posent un certain nombre d'enjeux au plan méthodologique, notamment des enjeux d'élaboration de la réflexion de l'élève dans un bilan de savoirs produit à l'écrit, des enjeux liés à la prise en compte des trois dimensions (épistémique, identitaire et sociale) du rapport aux savoirs, tant lors de la collecte que de l'analyse, des enjeux d'accès de la pensée individuelle lors d'entretiens de groupe, des enjeux liés à la méthode de structuration de rapports idéaux-typiques aux savoirs, et plus encore. Peut-être serait-il possible de s'en affranchir par une analyse approfondie des apports et des limites de ces études ? Une telle analyse critique pourrait également ouvrir la voie à la formulation de pistes de solutions concrètes pour de futures recherches mobilisant le concept de rapport aux savoirs. Les diverses recherches empiriques menées dans ce domaine montrent bien la fécondité de l'outil théorique qu'est le rapport aux savoirs, concept qui nous apparaît fort pertinent dans le contexte de l'étude des questions environnementales d'actualité et de la mise en œuvre d'une éducation à l'environnement à visée transformatrice et sociocritique, pour des raisons que nous évoquerons dans la prochaine section. Entre autres choses, il ressort de différentes recherches en EEDD qu'un rapport aux savoirs scientifiques de type émancipé, enthousiaste et critique, plus près d'une épistémologie socioconstructiviste – à l'opposé d'un rapport au savoir utilitaire et pragmatique, plus près d'une épistémologie positiviste – mènerait à plus d'engagement véritable de la part des jeunes (Jeziorski & Therriault, 2022 ; Jeziorski, Therriault et Morin, 2021). Or, pour connaître et approfondir la nature du rapport aux savoirs des élèves à l'égard de l'enseignement des SN, des SHS et des QSVE, il convient de déployer des méthodologies et des méthodes appropriées pour ce faire, voire d'identifier des méthodologies alternatives à celles utilisées plus couramment.

2.3. La question et les visées de cette démarche

Ce récit de notre parcours méthodologique concernant l'étude du rapport aux savoirs dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des SN et des SHS citoyennes nous conduit ainsi à formuler la question suivante : **quels sont les apports et les limites sur les plans méthodologique et analytique de recherches ciblées sur le rapport aux savoirs d'élèves au regard de la mise en œuvre d'une posture transformatrice et sociocritique de l'EEDD et du traitement des QSVE à l'école secondaire ?** Pour y répondre, nous effectuerons une analyse des travaux précités, mais aussi de recherches menées par d'autres chercheurs au cours des deux dernières décennies, principalement en France et au Québec. Nous pensons que cet examen critique des travaux s'inscrivant dans les champs de l'EEDD, des QSVE et de l'enseignement des SN et des SHS permettra de repérer des pistes de solutions afin de pallier aux limites méthodologiques relevées et d'esquisser des pistes liées à la méthodologie et aux méthodes à utiliser dans de futures recherches dans ces domaines. Un corpus composé d'une dizaine de textes sera examiné à l'aide d'une grille dont les assises théoriques sont présentées dans le prochain segment de cet article.

3. Cadre de référence : perspectives théoriques qui inspirent les recherches en EEDD et sur les QSVE

En ces lignes, les perspectives théoriques qui guident généralement les recherches sur le rapport aux savoirs d'élèves et d'enseignants au regard des SN et des SHS citoyennes seront développées. Pour commencer, le courant des questions socialement vives environnementales (QSVE) sera présenté. Ensuite, les postures épistémologiques privilégiées en EEDD seront exposées, de manière à mettre en évidence une éducation transformatrice et sociocritique, qui s'avère plus porteuse d'engagement écocitoyen et susceptible de mener de véritables changements sociétaux, selon divers auteurs. Pour finir, nous effectuerons une synthèse des éléments théoriques retenus pour guider l'analyse des textes.

3.1 Courant des questions socialement vives environnementales (QSVE)

Sur fond de crise sociale, sanitaire et environnementale, les sociétés contemporaines sont pénétrées par des questions d'actualité qui font débat, à la fois dans la société savante et dans la société civile. Ces questions d'actualité, hautement complexes et porteuses d'incertitudes (comme celles des changements climatiques et la pandémie de Covid-19, à l'échelle globale ; comme le transport de produits pétroliers, la construction de barrages

hydroélectriques, la contamination de l'air, de l'eau et du sol, à l'échelle plus locale), interpellent les citoyens, dont les jeunes. C'est le cas des questions socialement vives à caractère environnemental (QSVE) autour desquelles tous sont appelés à prendre position et à agir vers une transformation sociale et écologique (GIEC, 2021 ; Larrère, 2017 ; Legardez & Simonneaux, 2006, 2011 ; Sauvè *et al.*, 2018, 2022, UNESCO, 2017, 2020). Préoccupée par l'évolution des relations sciences-société, l'intégration des questions controversées dans le cadre de l'éducation formelle – en particulier dans l'enseignement des SN et des SHS dans les classes du primaire et du secondaire – est portée par le courant des QSVE, dans le monde francophone. Dans le monde anglophone, on renvoie plutôt au concept de *Socioscientific Issues* (SSI), proche parent des QSVE qui envisage l'éducation scientifique et environnementale dans une perspective citoyenne, passant notamment par le traitement à l'école de controverses sociotechniques et la résolution de problèmes authentiques (Albe, 2009, 2022 ; Groleau & Pouliot, 2020 ; Sadler, Chambers & Zeidler, 2004 ; Kolsto, 2001).

Lorsque l'on se préoccupe de l'intégration des QSVE dans le cadre scolaire, plusieurs chercheurs (Audigier, Sgard & Tutiaux-Guillon, 2015 ; Jeziorski, 2014 ; Lenoir, 2015 ; Samson *et al.*, 2018 ; Therriault *et al.*, 2020 ; Weinstein, 2008) soulignent la pertinence de dépasser les frontières des SN et des SHS, ouvrant la porte à la mise en place d'une didactique de l'interdisciplinarité, dans le but d'aborder de manière pertinente et signifiante ces questions à l'école. Ces travaux visent ainsi la mise en œuvre d'une éducation aux SN et aux SHS citoyennes, qui contribue au développement du sens critique des jeunes, à un renforcement de leurs capacités et de leur pouvoir agir, en plus de concourir à l'enrichissement de leurs connaissances au regard de ces QSVE (Bader *et al.*, 2014, 2017 ; Morin, Therriault & Bader, 2020). Autrement dit, de telles démarches ont pour but d'enrichir les différentes facettes des rapports aux savoirs – tant scientifiques que scolaires – des élèves à l'égard des questions environnementales d'actualité. Mais traiter de cette manière les QSVE à l'école implique pour les enseignants le déploiement d'une posture épistémologique conséquente, relative à la mise en place d'une forme d'« éducation à » (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017), soit l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD).

3.2 Postures épistémologiques en EEDD : vers une éducation transformatrice et sociocritique

L'intégration des QSVE dans le cadre de l'enseignement des SN et des SHS citoyennes peut se réaliser à travers différents paradigmes de l'éducation aux enjeux environnementaux et liés à la durabilité. Une recension des écrits réalisée par Jeziorski (2017) et actualisée par Morin (2021) montre que l'EEDD oscille entre deux pôles, à savoir une conception transmissive-positiviste d'un côté et une conception transformatrice-sociocritique de l'autre (Jickling & Wals, 2008, 2013, 2018 ; Liarakou et Flogaitis, 2000 ; Naoufal, 2017 ; Robottom & Hart, 1993 ; Robottom, 2005). D'une part, la conception transmissive-positiviste est centrée sur des savoirs disciplinaires prédéfinis et détenus par des experts. Ces savoirs sont considérés comme vrais, objectifs et neutres. Une telle conception valorise l'adoption de « bons comportements » par les citoyens et les apprenants, et ce, de manière plus ou moins conformiste et sans véritablement interroger la portée de ces gestes. D'autre part, la conception transformatrice-sociocritique est centrée sur l'interdisciplinarité, ainsi que sur l'intégration de l'incertitude, de la complexité, de la subjectivité et des controverses. Elle encourage la co-construction des savoirs et le développement d'un pouvoir agir, en faisant appel aux expériences personnelles de différents acteurs (élèves, enseignants, organismes...) appelés à collaborer pour faire face à des enjeux environnementaux réels et locaux. Selon cette conception transformatrice et sociocritique, c'est par un processus de recherche critique et une relation dialectique entre les connaissances, les valeurs, les positions et les intérêts de tous ces acteurs que peut se réaliser l'investigation autour de QSVE. Dans le cadre de travaux en EEDD, notamment les nôtres, une perspective transformatrice et sociocritique est privilégiée parce que celle-ci favoriserait un engagement écocitoyen qui tend vers un changement profond des réalités sociales et environnementales de même qu'un rapport plus émancipé au monde, aux autres et aux différentes formes de savoirs. Une telle posture conduirait ainsi à enrichir les différentes dimensions (épistémique, identitaire et sociale) du rapport aux savoirs des apprenants, devenus plus conscients, plus critiques, plus engagés, mais aussi plus avisés et informés à l'égard des problématiques sociales et environnementales actuelles.

3.3 Éléments théoriques retenus pour éclairer l'analyse des textes

Ce cadre de référence détaille les perspectives théoriques qui inspirent certaines recherches sur le rapport aux savoirs des élèves à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage des SN et des SHS. Le tableau 1 propose une synthèse de ces éléments conceptuels, qui guideront ensuite la sélection puis l'analyse des textes présentant des recherches sur le rapport aux savoirs d'apprenants autour de QSVE, des perspectives transformatrice et sociocritique de l'EEDD et de l'enseignement-apprentissage des SN et des SHS. Cette matrice théorique constitue la posture épistémologique de prédilection des auteurs du présent article, une sorte de trame conceptuelle qui guidera le travail d'analyse et d'organisation des textes.

Éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD)	
Posture transformatrice et sociocritique	Courant des QSVE
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Savoirs scientifiques : incertains, changeants, évolutifs, subjectifs <input type="checkbox"/> Interdisciplinarité <input type="checkbox"/> Co-construction des savoirs, développement du pouvoir agir <input type="checkbox"/> Processus de recherche critique autour d'enjeux réels et locaux <input type="checkbox"/> Approche dialectique où tous les acteurs sont appelés à collaborer 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des questions environnementales d'actualité et controversées : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vives dans la communauté scientifique et dans la sphère publique <input type="checkbox"/> Didactique de l'interdisciplinarité : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Croisement des SN et des SHS citoyennes pour la résolution de problèmes authentiques

Tableau 1. *Caractéristiques essentielles pour guider le choix et l'analyse des textes*

4. Méthodologie utilisée pour analyser de manière critique les recherches sur le rapport aux savoirs des élèves sur des QSVE et en EEDD : constitution du corpus et procédures d'analyse

Ce segment présente la méthodologie et les méthodes utilisées pour procéder à l'analyse d'un corpus de textes présentant des comptes rendus de recherches sur le rapport aux savoirs d'élèves ou d'étudiants dans le contexte de la didactique des disciplines, en particulier les SN et les SHS. Dans un premier temps, il sera question de la méthode utilisée pour la constitution du corpus des textes. Dans un deuxième temps, la procédure d'analyse des textes sera relatée ainsi que les éléments centraux de cette analyse, à savoir les informations d'ordre méthodologique et analytique reliées à ces textes.

4.1 Méthode de constitution du corpus des textes

Pour les fins de cet article, dont l'objectif est de dégager les apports et les limites sur le plan méthodologique de recherches sur le rapport aux savoirs d'élèves, il s'avère nécessaire de structurer un corpus appréciable de textes centrés sur cet objet. En voici les grandes étapes. Pour commencer, nous avons entrepris une recension systématique des écrits se rapportant au concept central de « rapport au(x) savoir(s) » à travers différentes bases de données bibliographiques indispensables en éducation, accessibles par l'entremise de nos bibliothèques institutionnelles respectives¹. En tout, quatre banques de données ont été interrogées. Il s'agit de l'outil de recherche Sofia², de CAIRN, Education Source (EBSCO) et Érudit, qui recensent majoritairement des documents en anglais et en français³. Puisque nous savions d'ores et déjà que la recherche de textes par l'entremise des bases de données peut s'avérer difficile autour de ce concept issu du monde francophone, nous avons choisi d'y aller de manière très large et épurée en favorisant la recherche à partir d'un seul mot-clé, soit le concept de *rapport au(x) savoir(s)* et son équivalent en anglais (*relationship to/with knowledge*). Parfois, ce mot-clé était couplé avec un autre encore plus vaste, soit *éducation / education*. Entre 19 à 652 résultats ont été obtenus dans ces différents bases à partir de ces mots-clés. En raison de leur proximité au regard des éléments théoriques articulés dans notre cadre de référence, soit l'inscription de ces travaux dans une EEDD transformatrice-sociocritique et le courant des QSVE, 40 textes ont été retenus. De ce nombre, 11 ont été considérés comme particulièrement pertinents et devant

1. Les sites des bibliothèques de l'Université du Québec à Rimouski – en particulier le guide par discipline « éducation » (<https://biblio.uqar.ca/guides-par-discipline/education>) – et de l'Université de Montpellier ont été mis à contribution pour réaliser cette recension des écrits.

2. Cet outil de recherche est commun à l'ensemble des 18 bibliothèques universitaires du Québec. Il permet de repérer de multiples types de ressources (ex. : livres, publications numériques tels que des articles de périodiques, documents audiovisuels et sonores) dans toutes les universités québécoises ainsi qu'ailleurs dans le monde. L'utilisation d'un tel outil s'est imposée étant donné que l'étude du rapport aux savoirs a souvent fait l'objet de livres ou de chapitres de livres.

3. Nous avons par ailleurs conscience que plusieurs travaux entourant l'étude du rapport aux savoirs ont été publiés en portugais et en espagnol, particulièrement autour de Bernard Charlot qui est depuis plusieurs années rattaché à une université brésilienne. Ces travaux n'ont toutefois pas été considérés pour les fins de la présente analyse, compte tenu de la barrière linguistique.

faire l'objet de synthèses⁴. Ces textes présentaient une synergie très forte avec les perspectives théoriques mises de l'avant dans cet article ainsi qu'un rapport de données empiriques clair, structuré et cohérent. Il faut par ailleurs souligner que certains de ces textes étaient issus de vagues de recension des écrits antérieures qui ont été initiées par les auteures de cet article au cours des quinze dernières années, dans le cadre de différents projets de recherche s'intéressant aux rapports aux savoirs d'élèves ou d'enseignants de sciences naturelles et de sciences humaines, des recherches souvent menées dans le cadre de la mise en œuvre d'une éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) et de l'intégration de questions environnementales socialement vives (QSVE) à l'école. Le tableau suivant (2) propose une vue d'ensemble des textes choisis.

Textes retenus – Références
1. Bader, B., Arseneau, I. & Therriault, G. (2013). Conception des sciences d'élèves de 4 ^{ème} secondaire engagés dans une démarche interdisciplinaire d'enseignement des sciences sur les changements climatiques. <i>Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions.</i> , 11, 99-118. b) Bader, B., Jeziorski, A. & Therriault, G. (2013). Conceptions des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques. <i>Les Dossiers des Sciences de l'Éducation</i> , 29, 15-32.
2. Capiello, P. & Venturini, P. (2011). Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. <i>Carrefours de l'éducation</i> , 31, 237-252.
3. Gagnon, M. (2020). Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémologiques et épistémiques des rapports aux savoirs d'élèves du secondaire? <i>Éthique en éducation et en formation – Les Dossiers du GRÉÉ</i> , 9(été 2020), 43-61.
4. Groleau, A. & Pouliot, C. (2020). Les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire interprétés sous l'angle des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire. <i>Éthique en éducation et en formation</i> , 9, 62-81.
5. Haeberli, P. & Jenni, P. (2015). Rapports aux savoirs construits par des élèves lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage en éducation en vue du développement durable. In V. Vincent & M.-F. Carnus (Ed.), <i>Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité</i> (pp. 129-146). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
6. Jeziorski, A. & Therriault, G. (2018). Students' relationships to knowledges, place identity and agency concerning the St. Lawrence River. <i>Journal of Curriculum Studies</i> , 51(1), 21-42.
7. Kalali, F., Therriault, G. & Bader, B. (2019). Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémique et contextualisé au monde. <i>Éducation et socialisation</i> , 51, 1-21.
8. Pouliot, C., Bader, B. & Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: a theoretical tool for research in science education. <i>International Journal of Environmental and Science Education</i> , 5(3), 239-264.
9. Therriault, G., Jeziorski, A., Bader, B. & Morin, É. (2018). Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du secondaire au Québec. <i>Recherches en éducation</i> , 32, 51-67.
10. Venturini, P. & Capiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. <i>Revue française de pédagogie</i> , 166, 45-58.
11. Barroca-Paccard, M., Kalali, F. & Jeziorski, A. (2020). Les rapports contrastés d'élèves français à des enjeux de l'éducation à l'environnement et au développement durable. <i>Éducatives</i> , 4(1), A1-A22.

Tableau 2. Textes retenus pour l'analyse des apports et des limites de recherches antérieures sur le rapport aux savoirs d'apprenants dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des SN et des SHS citoyennes

À la lecture du tableau 2, on peut remarquer que nous sommes personnellement impliquées – les auteures du présent article – dans six des 11 textes retenus. Pour ces textes intériorisés, c'est-à-dire ceux pour lesquels nous sommes auteures ou coauteures, le recul critique n'est sans doute pas le même que pour les textes dans lesquels nous ne sommes pas impliquées directement (textes extériorisés). Cela dit, ces recherches ont été menées il y a un certain temps déjà et doivent être considérées puisqu'elles rejoignent directement les éléments théoriques retenus. La procédure d'analyse des textes intériorisés demeurera la même que pour les textes extériorisés, laquelle est décrite dans le prochain segment.

4. Les requêtes à travers les différentes bases de données recommandées en éducation ont été réalisées par la troisième auteure de cet article, Émilie Morin. Le choix des textes a été effectué par les trois auteures du présent article (Geneviève Therriault, Agnieszka Jeziorski et Émilie Morin). Une étudiante-assistante de recherche, Audrey Eva Sanchez, a réalisé un imposant travail de synthèse des lectures à l'aide de tableaux, à qui nous adressons nos plus sincères remerciements.

4.2 Procédures d'analyse des textes et élaboration des thématiques

L'analyse des 11 textes choisis s'est déroulée en deux temps. Un premier temps a consisté à produire des synthèses écrites de chacun des textes à partir de tableaux au format paysage qui mettent en évidence cinq aspects qui sont classiquement associés aux recherches à caractère empirique en éducation :

- a) objet d'étude et problématique de recherche (situation problématique, problème de recherche), éléments de la recension des écrits scientifiques ;
- b) cadre théorique et conceptuel : concepts pivots, théories, modèles théoriques qui inspirent la recherche ;
- c) méthodologie et méthodes : approche méthodologique (qualitative, quantitative...), déroulement de l'étude et étapes, participants ou échantillon, techniques, outils ou instruments de collecte des données, méthodes ou procédures d'analyse des données ;
- d) principaux résultats ;
- e) discussion : interprétation des résultats, constats et conclusions.

Dans un deuxième temps, un examen critique des textes s'est effectué sur la base d'une démarche d'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2016) qui a consisté à dégager des synthèses les thèmes et les sous-thèmes qui s'avèrent récurrents. Si certaines thématiques sont directement reliées aux éléments théoriques présentés dans le tableau 1, d'autres émergent de l'analyse. Les voici : 1) nature des rapports aux savoirs scientifiques (dimension épistémique) ; 2) rapport à soi et aux autres (dimensions identitaire et sociale) ; 3) place et rôle des disciplines et de l'interdisciplinarité ; 4) développement du pouvoir agir : *empowerment* et autres concepts apparentés ; 5) inscription des recherches dans des contextes pédagogiques et territoriaux. Les textes choisis ont ainsi été organisés sous l'une ou l'autre de ces cinq grandes thématiques, qui nous sont apparues comme étant particulièrement structurantes et communes à plusieurs des études retenues. Ce classement s'est effectué sur la base d'une « focale » qui s'avère dominante dans chacun d'eux. L'analyse présentée dans le prochain segment mettra en évidence des régularités ainsi que des éléments distinctifs et originaux qui ressortent des recherches consultées. Les apports et les limites de ces travaux sur les plans méthodologique et analytique sont tantôt relevés par les auteurs du présent article, d'autres fois elles sont relevées par les auteurs des textes eux-mêmes.

5. Analyse critique de textes selon une posture transformatrice et sociocritique de l'EEDD

5.1 Nature des rapports aux savoirs scientifiques (dimension épistémique)

Le corpus analysé pour les fins de cet article contient quatre textes qui ciblent particulièrement l'étude de la dimension épistémique des rapports aux savoirs. Cette dimension renvoie au rapport au monde des sujets, à la manière dont ceux-ci considèrent la production et la mobilisation des savoirs scientifiques, à leurs conceptions des sciences ainsi qu'à leurs apprentissages en lien avec des objets de savoirs particuliers comme des disciplines scolaires ou des questions environnementales d'actualité et controversées.

Le premier article analysé, celui de Gagnon (2020), cherche à déterminer si et comment le rapport au savoir peut varier selon les domaines des objets de savoir convoqués (ici les sciences, l'histoire et l'éthique). Considérant lui-aussi le concept de « rapport au savoir » peu opératoire, Gagnon convoque le concept de croyances épistémologiques (Hofer, 2000) afin d'identifier la manière dont les élèves considèrent trois matières scolaires précitées. Pour ce faire, il utilise un questionnaire fermé comportant une échelle Likert (le *Discipline-Focused Epistemological Belief Items* mis au point par Hofer) ainsi que des entretiens semi-dirigés en groupe. Il s'agit d'entretiens dits d'explicitation puisqu'ils consistent à effectuer un retour sur les réponses données par les jeunes dans le questionnaire. En tout, 282 questionnaires renseignés par des élèves de quatre écoles de Suisse et du Québec ont fait l'objet des analyses statistiques et 33 entretiens d'explicitation en groupe menés avec 200 élèves ont été analysés selon l'approche dite par catégorisation mixte (L'Écuyer, 1990) et le codage des unités de sens. L'analyse de contenu montre que les savoirs en sciences et en histoire semblent se construire par le recours à des processus semblables, correspondant en plus forte proportion à un rapport épistémologique de type positiviste (logique de la découverte et de la preuve), mais les élèves sont tout de même conscients du caractère évolutif de ces domaines. Par opposition, les savoirs en éthique, considérés davantage comme des théories, peuvent être compris, décrits et enseignés de manière objective, mais ceux-ci demeurent néanmoins relatifs. Cette étude de Gagnon est focalisée sur la dimension épistémique du rapport aux savoirs. La considération des dimensions sociale et identitaire aurait certainement pu fournir un portrait plus riche et complet de la manière dont les jeunes entrent en relation avec les disciplines scolaires retenues. Par ailleurs, dans l'article, la présentation de l'analyse quantitative des données provenant du questionnaire se limite aux statistiques descriptives. À notre avis, la présentation d'analyses inférentielles plus poussées pourraient offrir des résultats plus nuancés.

D'autres articles portent sur l'étude des « rapports aux savoirs » au regard des objets d'enseignement renvoyant aux QSVE. Ainsi, Bader, Arseneau, et Therriault (2013) ont mené une recherche qualitative sur l'enseignement citoyen des sciences au regard des QSV à caractère environnemental. Plus précisément, les chercheuses ont interrogé des élèves québécois (âge moyen de 16 ans) ayant participé à une démarche éducative inspirée de « l'îlot interdisciplinaire de rationalité » (Fourez, Maingain et Dufour, 2002) sur les changements climatiques. À la toute fin de l'activité, une douzaine d'entretiens semi-dirigés a été réalisée avec des groupes de deux à trois élèves à propos de l'appréciation des différentes étapes de la démarche, des pratiques de recherche explorées et de la controverse environnementale documentée. L'application de la méthode de l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2016) illustre que la démarche éducative mise en œuvre a permis de questionner la conception des sciences des élèves et d'enrichir la dimension épistémique de leurs rapports aux savoirs scientifiques. L'analyse thématique a aussi montré que les élèves manifestent une compréhension minimale de l'idée de « pratique de recherche », définie plutôt comme un protocole à suivre. Selon ces jeunes, les résultats issus de recherches sont des preuves scientifiques perçues comme une « révélation » de *ce qui se passe*. L'analyse montre également que les jeunes sont surpris de la cohabitation de plusieurs points de vue, de la diversité et complexité des controverses et de leur portée politique. Cependant, les élèves ne reconnaissent pas les incertitudes et les désaccords comme intrinsèques à la recherche. Cette étude procure ainsi des bénéfices intéressants pour les élèves engagés dans une telle démarche éducative, qui rejoignent autant les dimensions épistémique, identitaire que sociale du rapport aux savoirs. Pour ce qui est des limites, nous pouvons relever le recours à des entretiens de groupe, qui ne permettent pas d'aller en profondeur au regard du rapport aux savoirs des différents élèves.

Dans une autre contribution, Jeziorski et Therriault, (2018) s'intéressent aux rapports aux savoirs des élèves de la fin du secondaire au Québec au regard des enjeux sociaux et écologiques associés au Saint-Laurent, fleuve qu'ils côtoient quotidiennement. Afin de cerner la dimension épistémique, soit la relation de sens et de valeur qu'entretiennent des jeunes à l'égard des savoirs liés aux enjeux socio-écologiques du fleuve, 334 élèves en cinquième et dernière année du secondaire, âgés de 16-17 ans, issus de 12 classes du Bas-Saint-Laurent ont été interrogés au moyen de plusieurs questions ouvertes inspirées de l'outil « bilan de savoirs ». Une analyse thématique a donné lieu à l'identification de divers thèmes et sous-thèmes. En lien avec la dimension épistémique, les deux chercheuses ont mis en évidence divers apprentissages et enjeux liés à cet écosystème marin que les élèves interrogés considèrent comme significatifs et importants (par exemple : la pollution, le monde vivant, les activités économiques, les caractéristiques géophysiques et morphologiques du fleuve, la gouvernance territoriale). Cependant, force est de constater que, dans cette étude, l'analyse de la dimension épistémique nous éclaire assez peu sur les conceptions de la connaissance ou la posture épistémologique – que celle-ci soit de nature empirico-réaliste ou autre – à laquelle les élèves peuvent souscrire à l'égard des enjeux liés au Saint-Laurent.

Dans une autre étude plus récente, Kalali, Therriault et Bader (2019) se sont intéressées aux rapports aux savoirs de 605 élèves âgés entre 14 et 18 ans de cinq écoles (trois en France et deux au Québec) dans des milieux semi-ruraux ou urbains au regard de questions environnementales et de développement durable (DD). Pour ce faire, un questionnaire comportant des questions ouvertes et fermées a été administré. Ce « bilan de savoirs » est inspiré de celui développé par Charlot, Bautier et Rochex (1992), qui a été ensuite repris et adapté en didactique des sciences par Venturini et Cappiello (2009) et en EEDD par Jeziorski et Therriault (2018). Au total, 597 questionnaires ont été retenus pour l'analyse de la dimension épistémique. Les questions ouvertes sur les apprentissages significatifs des élèves au regard de l'environnement et du DD ont fait l'objet d'une double procédure d'analyse : 1) une analyse lexicale suivie d'une interprétation au moyen du logiciel *Alceste* comportant une analyse textuelle et une analyse factorielle des correspondances (avec un traitement de la transcription intégrale des bilans de savoirs sur trois variables retenues : l'école, le genre et le contexte des apprentissages) ; 2) une analyse de contenu « qualitative » et « quasi-qualitative » (L'Écuyer, 1990 ; Paillé & Mucchielli, 2016). L'analyse textuelle met en évidence quatre manières différentes de décrire les apprentissages significatifs et leur contexte. Une analyse factorielle des correspondances a permis d'identifier un rapport au monde et à l'apprendre de type disciplinaire, contrasté entre les deux pays. De manière complémentaire, l'analyse de contenu a permis de documenter les apprentissages principaux, portant notamment sur le recyclage, la pollution, le compost et la nature. Enfin, cette analyse montre que les formes épistémiques des rapports aux savoirs et au monde s'avèrent centrales par rapport à d'autres formes moins spécifiques. Ces résultats offrent aux auteures des pistes pour la suite de leurs recherches afin d'instaurer, dans une seconde étape, un dialogue interculturel authentique et fécond en EEDD entre des jeunes de cinq contextes culturels bien distincts. L'analyse factorielle en composantes principales au moyen du logiciel *Alceste* permet un traitement quantitatif de données qualitatives et ainsi de dégager des « classes » de résultats générées par le logiciel. Or, l'interprétation de ces classes appartient aux chercheuses. Parmi les limites de l'étude, nous relevons que l'analyse de contenu comporte seulement quelques catégories et ne permet pas de décrire les apprentissages réalisés de manière approfondie, ceci afin de mieux cerner la dimension épistémique. Les dimensions identitaire et sociale des rapports aux savoirs constituent par ailleurs un point aveugle de ce type d'analyse.

5.2 Rapport à soi et aux autres (dimensions identitaire et sociale)

Dans les textes analysés, cinq s'orientent autour d'une focale liée au rapport à soi et aux autres. Ils s'intéressent ainsi aux dimensions identitaires et sociales du rapport aux savoirs. Au regard du rapport à soi, il peut s'agir du soi en tant qu'enfant, adolescent, élève, apprenant, citoyen ou habitant d'un lieu, d'un paysage ou d'un territoire particulier, faisant ressortir tant le rapport affectif que cognitif de la personne. Avec la dimension identitaire surgit également la dimension sociale ou le rapport aux autres, que ces « autres » soient inscrits dans le contexte familial, communautaire ou scolaire. Enfin, nous considérons inclus dans ces dimensions le rapport à l'expertise ou aux experts. Bien entendu, ces dimensions sont intimement liées à la dimension épistémique du rapport aux savoirs. Nous tentons donc ici de faire ressortir les textes qui touchent plus particulièrement à ces deux composantes essentielles du rapport aux savoirs, soit les dimensions identitaire et sociale.

Un premier article analysé qui aborde ces dimensions est celui de Venturini et Cappiello (2009). Les chercheurs, qui s'inscrivent dans le domaine de la didactique des sciences, poursuivent alors comme objectif de comparer les rapports aux savoirs scientifiques d'élèves français en physique d'une part et en Sciences de la vie et de la Terre (SVT) d'autre part. Cette investigation permet évidemment de faire ressortir l'impact de certaines spécificités disciplinaires, telles que la nature des savoirs en jeu, sur le rapport aux savoirs scientifiques des élèves. Elle permet aussi de faire ressortir des dimensions identitaires et sociales du rapport aux savoirs. C'est par l'entremise d'entretiens de groupe (*focus groups*) et d'entretiens individuels semi-dirigés que les élèves ont été interrogés. Une analyse inductive des entretiens de groupe et individuels a été facilitée par une structuration thématique. Les résultats se présentent ensuite sous forme de rapports « idéaux-typiques » aux savoirs scientifiques (Weber, 1965), une idéalisation des informations obtenues servant à dresser une trame commune entre les élèves et le savoir. Pour Venturini et Cappiello (2009), les entretiens de groupe menés semblent permettre d'installer un climat de confiance entre le chercheur et les élèves. Cela permet ensuite des entretiens individuels semi-dirigés plus féconds. À leurs yeux, un autre apport de la méthodologie retenue est qu'elle permet de mesurer l'influence du milieu familial. En effet, de s'intéresser, pour un même élève, à son rapport aux savoirs dans deux disciplines différentes (physique et SVT), permet une comparaison intéressante qui met en lumière les impacts du réseau social de l'élève. Les résultats ont aussi permis d'illustrer la façon dont les élèves perçoivent l'utilité des savoirs dans leur vie quotidienne (qui varie d'ailleurs en fonction de la discipline). Les chercheurs soulignent enfin une limite de la méthodologie utilisée, soit que celle-ci ne fait pas suffisamment ressortir la sensibilisation aux problèmes environnementaux, ce sur quoi nous reviendrons dans une prochaine section.

Quelques années plus tard, Cappiello et Venturini (2011) poursuivent leur travail dans un second article plus « méta » qui retient également notre attention. Les auteurs mettent alors en parallèle quelques travaux issus de deux communautés de chercheurs, soient ceux en sciences de l'éducation (plus particulièrement de l'équipe ESCOL – Éducation, Savoirs et Collectivités Locales) et en didactique des sciences qui utilisent tous deux une approche socio-anthropologique du rapport aux savoirs. Par une approche comparatiste et une analyse épistémologique des principales recherches dans ces deux domaines, les chercheurs observent tout d'abord qu'une diversité d'outils de collecte est mobilisée dans les travaux des deux communautés. Des « bilans de savoirs » et des entretiens individuels semi-directifs d'explicitation sont utilisés par l'équipe ESCOL. Des bilans de savoirs, contextualisés à la discipline concernée (ex. : biologie, chimie, physique), des entretiens individuels d'explicitation de la dimension sociale du rapport aux savoirs, des entretiens de groupe (*focus groups*) ainsi que des questionnaires ponctuels sont quant à eux utilisés en didactique des sciences. Les travaux dans ces domaines ont en commun d'avoir mené bien souvent à la structuration d'idéaux-types. Pour les deux chercheurs, il demeure essentiel d'intégrer les phénomènes à caractère social dans les idéaux-typiques ou les typologies des rapports aux savoirs scientifiques. Au final, il s'agirait selon eux d'un emprunt fécond (celui d'adapter des méthodologies développées dans des travaux plus généraux en sociologie de l'éducation pour mener des recherches en didactique des sciences sur le rapport aux savoirs), bien que cette transposition demeure imparfaite.

Pouliot, Bader et Therriault (2010) s'intéressent quant à elles à trois études dont elles sont auteures dans cet article, dont deux retiennent plus particulièrement les dimensions identitaire et sociale comme focale. La première étude présentée, celle de Pouliot et al., se concentre sur le rapport à l'expertise scientifique et aux experts d'étudiants de niveau préuniversitaire au Québec. Par le biais de l'approche didactique de l'îlot de rationalité (Fouriez *et al.*, 2002), qui métaphoriquement parlant consiste à faire émerger des connaissances au sein d'un océan d'ignorance, de l'enregistrement des interactions spontanées entre les étudiants et d'entretiens de groupe, les chercheuses parviennent à caractériser ce rapport à l'expertise et au pouvoir qui lui est conféré. Elles le font plus particulièrement en procédant à une analyse du discours. Les résultats présentés pointent vers un rapport aux experts marqué par l'intimidation (relations impersonnelles, insécurité face à ses propres capacités et connaissances, difficulté de remettre en doute les propos des experts). L'originalité de l'étude de Pouliot et al. réside dans l'utilisation de l'analyse du discours, une méthode d'analyse qui demeure peu utilisée, mais qui apparaît pertinente et porteuse lorsqu'il est question du rapport aux savoirs. La deuxième étude présentée, celle de Bader et al., s'intéresse au rapport aux savoirs d'élèves du secondaire. Elle vise l'identification des procédés

discursifs (Potter, 1996) mobilisés par des adolescents canadiens de 17 ans pour interpréter un désaccord entre deux chercheurs autour de l'enjeu des changements climatiques. L'étude a été réalisée par l'entremise de groupes de discussion (*focus groups*) avec des équipes de trois élèves. On peut noter, comme résultats, la reconnaissance de l'autorité des experts et une certaine méfiance envers ceux et celles qui ne la reconnaissent pas. Les résultats pointent également vers une surestimation de l'expertise scientifique et vers le peu d'importance accordée à la subjectivité et aux enjeux sociaux et éthiques. Finalement, l'étude permet une interconnexion entre le rapport au savoir et le rapport au pouvoir. En faisant appel à des controverses structurées autour des changements climatiques et en recourant à l'analyse des interactions spontanées des adolescents, nous croyons que Bader et al. ont prouvé d'originalité afin de cerner de manière fine le rapport aux savoirs scientifiques de jeunes.

Jeziorski et Therriault (2018), les deux premières auteures du présent article, ont réalisé une étude portant également sur la dimension identitaire du rapport aux savoirs. Elles se sont principalement intéressées aux rapports au territoire (attachement au territoire : émotions, croyances, pensées, actions) des élèves ainsi qu'à leur agentivité écocitoyenne, soit la capacité, la volonté et le pouvoir d'agir en fonction de ses buts et de ses valeurs (Vongalis-Macrow, 2013). Elles se sont également attardées à la dimension sociale du rapport aux savoirs, soit à l'influence de l'histoire personnelle et sociale des élèves sur celui-ci. Ce sont 334 élèves en dernière année du secondaire qui ont été consultés par l'entremise de « bilans de savoirs ». La dimension identitaire a été davantage explorée par des questions ouvertes et la dimension sociale, par des questions fermées. Une analyse thématique ainsi qu'une analyse quantitative (à l'aide du logiciel *Modalisa*) a mené à des résultats principalement liés à l'identité territoriale des élèves et à l'importance qu'ils accordent au fleuve qu'ils côtoient. Des liens théoriques ont aussi pu être établis entre l'identité territoriale des élèves et leur agentivité écocitoyenne. Quant aux limites de l'étude, les chercheuses nomment entre autres le fait que l'analyse thématique ne permet pas de faire ressortir toutes les nuances possibles entre les profils d'élèves. Des entretiens individuels auraient sans doute permis d'aller plus loin sur ces aspects.

Pour finir, Groleau et Pouliot (2020), auteures d'un dernier texte faisant référence à cette focale, s'intéressent aux articulations entre les rapports aux experts et aux expertes scientifiques et les postures (soit les postures déficitaires, non déficitaires ou antidéficitaires, qui mettent en lumière les capacités citoyennes et leur participation aux débats) de futures enseignantes du primaire au Québec, tout particulièrement en ce qui a trait aux controverses sociotechniques. Pour répondre à cette question, les chercheuses ont interrogé 15 étudiantes et étudiants (13 femmes et deux hommes âgés de 19 à 20 ans) en dernière session du programme préuniversitaire de sciences humaines et destinés à l'enseignement au primaire. Les données ont été recueillies dans un cours obligatoire de sociologie des sciences. La recherche s'est déroulée en trois étapes. Dans un premier temps, un questionnaire ouvert à propos du cours et de la gestion des controverses sociotechniques actuelles comportant des énoncés avec choix de réponses et la justification du point de vue a été administré. Ensuite, deux séances du jeu de société *Decide* ont été réalisées avec sept participantes. Ce dernier, simple, gratuit et disponible en ligne, prend la forme d'une planche de jeu avec des séries de cartes où les joueurs sont amenés à s'informer, discuter et prendre position autour d'une controverse sociotechnique, comme celle des nanotechnologies (Groleau, 2017). Enfin, des entretiens individuels semi-dirigés d'explicitation ont été menés. L'analyse dite par questionnement analytique (Paillé & Mucchielli, 2016) a mis en lumière l'inventaire des rôles, des capacités et des incapacités attribuées aux acteurs sociaux ainsi que l'inventaire des interactions envisagées entre les citoyens et les autres groupes sociaux. De plus, l'analyse a débouché sur la construction de trois rapports idéaux-typiques aux experts : (1) le premier type est un rapport de dépendance aux experts renvoyant à une posture déficitaire ; (2) le deuxième type est un rapport de coexistence avec les experts renvoyant à une posture non déficitaire ; (3) le troisième type est un rapport d'*empowerment* face aux experts renvoyant à une posture antidéficitaire. Selon Groleau et Pouliot (2020), dans la perspective d'une éducation aux sciences citoyennes, les rapports de coexistence, d'*empowerment* et de coopération peuvent être considérés comme des rapports « émancipés ». La méthodologie employée, avec l'utilisation d'un jeu de société (*Decide*) de même que la démarche d'analyse riche et rigoureuse qui procède par étude de cas, nous paraît particulièrement originale.

5.3 Place et rôle des disciplines et de l'interdisciplinarité

Deux articles retenus lors de notre analyse rendent compte des études croisées sur les rapports aux savoirs au regard des disciplines scolaires ou des domaines disciplinaires particuliers. Ces travaux constituent, à nos yeux, des apports intéressants à la mise en œuvre de démarches interdisciplinaires encore trop peu présentes dans le milieu scolaire et qui se heurtent bien souvent à la *forme scolaire* (Vincent, 1994).

Therriault, Jeziorski, Bader et Morin (2018) ont réalisé des portraits des rapports aux savoirs à l'égard des SN et des SHS d'élèves du secondaire au Québec. Par des « bilans de savoirs » (outil directement inspiré de celui de Charlot et l'équipe ESCOL) structurés sous forme de « tableau » (quant à lui repris de Beaucher [2004]), les élèves sont invités à nommer deux objets de savoirs en SN et SHS qu'ils jugent significatifs et à qualifier l'importance, l'utilité, le caractère agréable ainsi que les lieux et les personnes impliqués dans ces savoirs. Des entretiens semi-

directifs d'explicitation et d'approfondissement des trois dimensions sont par la suite réalisés. Les entretiens font l'objet d'une double analyse. Dans un premier temps, l'analyse thématique transversale a permis de dégager des spécificités quant aux rapports aux savoirs des deux champs disciplinaires étudiés. Dans un deuxième temps et de manière complémentaire, des études de cas particuliers ont permis de construire des portraits singuliers quant aux articulations des rapports aux savoirs aux SN et aux SHS au plan intra-individuel. Les résultats obtenus permettent d'établir une distinction entre les rapports aux savoirs liés aux SN et aux SHS. En lien avec la dimension épistémique (le rapport au monde et à la connaissance), une différence quant à la nature et l'utilité des savoirs est mise en lumière. Selon les dires des jeunes, les SN produisent une seule réponse véridique, tandis que les SHS sont sujettes à l'interprétation et propices au débat. Quant à l'utilité des savoirs, les SN sont utiles pour comprendre les phénomènes de la vie courante et les SHS, pour comprendre le monde et l'actualité. Or, l'analyse des réponses en lien avec le rapport aux disciplines scolaires liées aux SN et aux SHS met en évidence le déroulement typique des cours semblable dans les deux champs disciplinaires, bien qu'un regard plus critique sur les objets d'enseignement puisse avoir davantage sa place en SHS. En référence à la dimension identitaire (le rapport à soi en tant qu'élève en classe de SN et de SHS), les élèves précisent que la réussite en SN demande à l'apprenant des efforts soutenus, tandis que la réussite en SHS est davantage une « question de personnalité » qui requiert des qualités telles que l'ouverture d'esprit et la créativité. En classe, les apprenants semblent également davantage passifs en SN et plus actifs en classe de SHS. Pour susciter l'intérêt des élèves, les personnes enseignantes (en lien avec la dimension sociale et le rapport aux autres) devraient, en SN, vulgariser la matière, tandis qu'en SHS, elles devraient inciter au débat et à la réflexion. D'après notre analyse, le « tableau » utilisé dans cette recherche, inspiré de Beaucher (2004), présente à la fois des limites et des avantages. D'un côté, il permet de répondre à la limite des bilans de savoirs sous forme de questions ouvertes proposés initialement par Charlot et ses collègues, puisqu'il facilite l'expression écrite des élèves rencontrant des difficultés à cet égard. D'un autre côté, il débouche parfois sur des réponses trop succinctes ne permettant pas de réellement cerner l'histoire scolaire et personnelle dans la construction du rapport aux savoirs. À cet égard, l'utilisation des entretiens, à la suite des questionnaires, permettrait aux élèves d'élaborer sur leurs idées. Selon nous, cette étude a aussi permis d'identifier quelques obstacles à l'interdisciplinarité, particulièrement la posture empirico-réaliste en SN, la valorisation d'un domaine disciplinaire au détriment de l'autre, l'inconfort ressenti avec les « zones grises » ou encore les stratégies didactiques en usage, telles qu'elles ont été décrites par les élèves.

L'article de Gagnon (2020), présenté plus haut et portant sur l'étude croisée des rapports des élèves face à différentes disciplines scolaires (science, histoire et éthique) constitue également un apport intéressant à la mise en place des démarches interdisciplinaires considérées comme nécessaires lorsqu'on s'engage dans une éducation transformatrice et sociocritique en lien avec des QSVE. En effet, comme l'étude précédente (Therriault, Jeziorski, Bader & Morin, 2018), il fournit un éclairage encore trop peu exploré des rapports aux savoirs de différentes disciplines de sciences naturelles et de sciences humaines et sociales.

5.4 Développement du pouvoir agir : empowerment et autres concepts apparentés

En se questionnant sur le rapport aux savoirs des jeunes, il arrive que certaines des études consultées (trois recherches en particulier au sein de ce corpus) se soient également intéressées aux possibles relations avec le développement du pouvoir agir (traduction de l'*empowerment* par Le Bossé [2004], qui désigne à la fois le processus et les résultats produits) face aux questions environnementales, qu'elles soient d'actualité ou non, controversées ou non. Les concepts d'engagement et d'agentivité écocitoyennes, d'autres outils conceptuels proches de l'idée d'*empowerment*, sont thématiques de manière assez forte dans les études discutées ici.

Comme présenté plus tôt dans l'étude de Venturini et Cappelletto (2009), il peut être difficile de cerner comment les élèves se sentent concernés ou sensibilisés aux problématiques environnementales. Ces auteurs semblent ne pas avoir atteint cet objectif, même en passant par des entretiens de groupe (*focus groups*) et des entretiens individuels semi-dirigés. Toutefois, il ne s'agissait pas de l'objectif principal poursuivi par ces chercheurs. En 2013, Bader, Arseneau et Therriault se sont intéressées au développement du pouvoir agir des jeunes en liant ce concept avec celui du rapport aux savoirs. Cette recherche portait plus spécifiquement sur l'enseignement des sciences et de QSVE à l'école secondaire. Une stratégie didactique inspirée de la méthodologie de l'îlot interdisciplinaire de rationalité (Fourez *et al.*, 2002) a aussi été employée, comme dans l'étude de Pouliot, Therriault et Bader (2010). Des entretiens en groupe – analysés de manière thématique – ont permis de faire ressortir l'importance de l'agir appuyé par les connaissances actuelles, la reconnaissance des risques liés aux changements climatiques et certaines incertitudes portées par les chercheurs s'intéressant à cet enjeu. Des actions individuelles (appelées les « petits gestes verts » ou les écogestes) ressortent comme principal moyen d'engagement déclaré par certains élèves. Il est à noter que l'engagement écocitoyen des jeunes n'a pas fait l'objet d'observations directes dans ces recherches, mais plutôt de questions ouvertes lors d'entretiens de groupe.

Jeziorski et Therriault (2018) se sont également intéressées au pouvoir agir des jeunes lors de leur étude réalisée à partir de « bilans de savoirs ». C'est plus précisément par l'entremise du concept d'agentivité écocitoyenne que

les auteures sont parvenues à détailler l'engagement, l'attachement, les émotions et les actions des jeunes en relation avec leur territoire. Il ressort entre autres qu'une majorité de jeunes dit accorder de l'importance au fleuve qu'ils côtoient régulièrement, le Saint-Laurent. Des liens entre l'attachement au territoire

et l'engagement écocitoyen déclaré des jeunes ont ainsi pu être tracés. Bien que quelques entretiens aient été réalisés, ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'une analyse (et ne sont donc pas mentionnés dans cette contribution). L'analyse des entretiens aurait certainement permis de mieux cerner l'agentivité écocitoyenne ainsi que les leviers et les freins à cet égard, en relation avec l'étude du rapport de jeunes aux enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent.

Finalement, Groleau et Pouliot (2020), en plus de s'être intéressées, comme on le sait, aux rapports à l'expertise et aux experts, ont aussi interrogé le pouvoir agir possible des citoyens face à des questions controversées. Ainsi, l'une des typologies développées lors de l'analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016) – rappelons que les outils de collecte pour cette étude étaient un questionnaire ouvert ainsi que des entretiens individuels semi-dirigés d'explicitation – correspond à un rapport d'*empowerment* face aux experts. Ce rapport dit « émancipé » correspond à une posture nommée antidéficitaire par les deux chercheuses. Les outils de collecte utilisés et l'analyse des données déployée permettaient donc de documenter à la fois le rapport aux savoirs et le développement du pouvoir agir des participants.

5.5 *Inscription des recherches dans des contextes pédagogiques et territoriaux*

Parmi des études sur les rapports aux savoirs d'élèves, certaines (trois recherches de notre corpus) sont réalisées dans le cadre de démarches éducatives précises, soit dans le but d'ancrer les activités proposées aux jeunes dans les préoccupations de ces derniers, soit pour étudier l'évolution des rapports aux savoirs. Une de ces trois recherches est articulée autour d'une démarche éducative collaborative centrée sur des enjeux locaux du territoire habité par les élèves et impliquant des rencontres avec des experts scientifiques et professionnels.

Ainsi, une étude réalisée par Haeberli et Jenni (2015) documente les rapports aux savoirs que les élèves construisent dans le cadre d'une séquence d'enseignement-apprentissage (SEA) portant sur les enjeux de la consommation-production de viande dans le monde, discutés dans une perspective d'avenir. Neuf classes primaires de 5^e et 6^e (élèves de 10-12 ans) et huit classes secondaires de 7^e et 9^e (élèves de 13-15 ans) issues de quatre cantons suisses romands, soit 365 élèves au total, ont participé à une SEA de plusieurs semaines sur la problématique retenue. Afin d'étudier le rapport au savoir, après la SEA, les élèves étaient invités à s'exprimer sur leurs apprentissages en lien avec le thème, leurs savoir-faire ainsi que sur ce qui les a intéressés et pas à travers des « bilans de savoirs » individuels. L'analyse de ces bilans portait seulement sur les trois premières questions. Les réponses de 190 élèves du primaire et 130 du secondaire ont fait l'objet d'une analyse manuelle qualitative dans un tableur *Excel*. Lors de cette étape, les données ont été consignées par élève et par classe. En outre, les données issues de la première question ont fait l'objet d'une analyse automatique du discours au moyen du logiciel *Alceste*. L'analyse met en lumière que la majorité des élèves valorisent de manière interdépendante les connaissances liées aux thématiques étudiées, les savoirs d'analyse ainsi que les savoirs d'action servant à la co-construction ces deux savoirs précités. Ces résultats permettent ainsi de formuler des pistes pour une éducation liée aux QSVE tenant compte de divers types de savoirs nécessaires pour raisonner les enjeux du développement durable (DD). Or, les chercheurs soulignent que, malgré la pertinence de l'outil méthodologique des « bilans de savoirs », ce dernier présente des limites. Ainsi, une analyse des débats pourrait davantage expliciter la complexité des rapports aux savoirs et permettrait de mieux comprendre dans quelle mesure les élèves mobilisent réellement ces savoirs en situation d'interaction.

Dans l'article de Barroca-Paccard, Kalali et Jeziorski (2021), les chercheurs présentent une analyse des rapports d'élèves français face à des enjeux associés au territoire qu'ils habitent. Elle s'insère dans une recherche franco-québécoise plus vaste visant à renforcer les fondements théoriques et la mise en pratique d'une éducation interculturelle à l'environnement et au développement durable s'inscrivant dans une approche transformatrice et sociocritique en lien avec les QSVE. Dans ce cadre, des élèves de cinq contextes géographiques différents en France et au Québec ont participé à une démarche éducative portant sur la représentation interdisciplinaire d'enjeux prioritaires associés au DD de la Seine et du Saint-Laurent. Les résultats présentés sont issus de 20 entretiens collectifs réalisés auprès des 59 élèves âgés de 14 à 17 ans des trois établissements scolaires secondaires en France à la toute fin de la démarche éducative. La première partie de l'entretien se rapportait à la démarche éducative vécue, plus précisément aux apprentissages réalisés, à l'appréciation de la démarche et à l'éventuel impact de celle-ci sur l'engagement des élèves. Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique inductive au moyen du logiciel d'analyse de données qualitatives *NVivo*, selon une méthodologie d'analyse des données par théorisation ancrée (Paillé, 1994) en trois étapes : 1) codification, 2) catégorisation, 3) mise en relation. Cela est complété par une phase de déduction logique reposant notamment sur l'utilisation du cadre théorique du rapport aux savoirs. L'analyse suit une approche narrative laissant un espace de parole important aux élèves. Trois thèmes

ont ainsi pu être dégagés, soit le vécu et l'expérience personnelle et collective du projet, le rapport aux savoirs écologiques et la vision de la nature, l'ancrage territorial et la protection du fleuve. Les élèves soulignent notamment l'intérêt d'approches qui dépassent la *forme scolaire* coutumière et qui s'ancrent dans leur réalité locale, à la fois géographique et vécue. Les résultats fournissent des pistes intéressantes pour un curriculum de l'EEDD qui tient compte des préoccupations des jeunes pour donner plus de sens aux apprentissages. Au vu des portraits contrastés des élèves des trois contextes géographiques au regard de leur rapport aux savoirs et de leur engagement écocitoyen, des *focus groups* mixtes permettant de confronter les différents points de vue pourraient éventuellement faire ressortir l'articulation entre les enjeux locaux et globaux.

6. Discussion : apports et limites des démarches méthodologiques pour répondre aux enjeux liés à l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD)

Réalisée dans la section qui précède, l'analyse des 11 textes pointe vers différents apports et limites sur les plans méthodologique et analytique de recherches empiriques portant sur le rapport aux savoirs d'élèves dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des SN et des SHS citoyennes. Assez souvent, ces recherches s'inscrivent dans une perspective de mise en place d'une éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) autour de questions socialement vives environnementales (QSVE). Dans ce qui suit, nous mettrons en relief ces principaux apports et limites, sur la base des cinq thématiques formulées plus tôt, pour ensuite identifier diverses avenues méthodologiques porteuses pour l'étude du rapport aux savoirs. Ces thèmes renvoient finalement à plusieurs dimensions de l'étude du concept de rapport aux savoirs en SN et en SHS, à la posture transformatrice et sociocritique de l'EEDD et au courant éducatif des QSVE. Plus précisément, les textes analysés se structurent autour de cinq grandes thématiques, que sont la nature des rapports aux savoirs scientifiques (dimension épistémique), le rapport à soi et aux autres (dimensions identitaire et sociale), la place et le rôle des disciplines et de l'interdisciplinarité, le développement du pouvoir agir et pour finir, l'inscription de ces recherches dans des contextes pédagogiques et territoriaux.

Les quatre recherches ayant pour focale l'analyse de la nature du rapport aux savoirs scientifiques – ce qui renvoie à la dimension épistémique – font appel à des méthodologies et des méthodes diverses afin de cerner les apprentissages réalisés par les élèves, au regard d'objets de savoirs particuliers, ainsi que leurs conceptions du savoir scientifique et de la manière dont celui-ci est produit et mobilisé (Bader, Arseneau & Therriault, 2013 ; Gagnon, 2020 ; Jeziorski & Therriault, 2018 ; Kalali, Therriault & Bader, 2019). Le questionnaire de type « bilan de savoirs », ou prenant parfois une autre forme, et des entretiens semi-dirigés individuels ou groupaux sont privilégiés. Les analyses quantitatives réalisées dans ces études permettent de dégager certaines tendances de groupe, mais elles ne permettent donc pas de cerner la singularité du rapport aux savoirs de l'élève. En outre, elles développent assez peu les dimensions identitaire et sociale, qui sont intimement liées à la dimension épistémique du rapport aux savoirs.

Cinq recherches focalisent sur le rapport à soi et aux autres, associé aux dimensions identitaire et sociale du concept plus vaste de rapport aux savoirs, largement thématiqué dans le contexte de la didactique des disciplines, en particulier la didactique des sciences (Groleau & Pouliot, 2010 ; Jeziorski & Therriault, 2018 ; Pouliot, Bader & Therriault, 2010 ; Venturini & Cappiello, 2009, 2011). Sous ce thème d'analyse, on remarque que l'entretien semi-dirigé s'avère très utilisé afin de caractériser ces deux dimensions du rapport aux savoirs d'apprenants. Cette technique de collecte de données permet entre autres la structuration de rapport idéaux-typiques aux savoirs scientifiques, une démarche qui apparaît tout à fait originale et intéressante. Les chercheurs qui y ont recours explicitent toutefois assez peu les procédures d'analyse ayant mené à l'élaboration de ces typologies des rapports aux savoirs, rendant difficile sa mobilisation dans le cadre d'autres recherches. Il faut par ailleurs souligner le caractère novateur de certaines recherches qui ont recours à des jeux et à des simulations de débats autour de controverses environnementales, telles que les changements climatiques. À cet égard, la méthode de l'analyse du discours apparaît pertinente et toujours d'actualité, permettant d'accéder aux rapports à soi et aux autres par l'entremise de l'analyse des arguments et des procédés discursifs. Bien que laborieuse, une telle démarche du discours permettrait sans doute d'approfondir une analyse de contenu ou encore une analyse thématique, qui demeurent parfois un peu plus en surface.

Deux recherches s'intéressent à la place et au rôle des disciplines scolaires et de l'interdisciplinarité (Therriault, Jeziorski, Bader & Morin, 2018 ; Gagnon, 2020). À cet égard, il faut souligner que rares sont les recherches – parmi le corpus étudié – qui combinent dans une même étude l'analyse des rapports aux savoirs d'élèves à l'égard des SN et des SHS. La comparaison de ces deux domaines s'avère pourtant pertinente au sens où elle fait ressortir des distinctions intéressantes au regard des trois dimensions du rapport aux savoirs : épistémique, identitaire et sociale. Sur le plan des procédures d'analyse empruntées dans ces recherches, la superposition d'une analyse thématique « de groupe » et de l'étude de quelques cas plus spécifiques d'élèves procure des résultats à la fois riches et nuancés. Ces recherches mettent aussi en évidence un certain nombre d'obstacles auxquels se butte l'école

secondaire dans l'enseignement et l'apprentissage des SN et des SHS, deux domaines fortement sollicités pour le traitement des QSVE à l'école et la mise en place d'une perspective transformatrice et sociocritique de l'EEDD.

Deux autres recherches ont notamment pour focale l'étude des relations entre le rapport aux savoirs d'apprenants autour de questions environnementales d'actualité et le développement du pouvoir agir ou de l'*empowerment* (Groleau & Pouliot, 2020 ; Jeziorski & Therriault, 2018). Cela apparaît comme un intérêt de recherche plutôt émergent et récent dans le champ des recherches en enseignement des SN ou au SHS citoyennes. L'étude plus approfondie des relations entre le rapport aux savoirs des jeunes et leur pouvoir agir (que ce soit leur engagement écocitoyen, leur agentivité, etc.) doit constituer une piste de recherche à poursuivre en ce sens que son analyse croisée pourrait participer à la mise en œuvre d'une éducation à visée transformatrice et sociocritique à l'égard des QSVE dans le cadre scolaire. De telles analyses ouvrent également vers des pistes liées à la mise en œuvre de démarches d'enseignement interdisciplinaires dans le milieu scolaire, tant au secondaire qu'à l'ordre collégial (niveau préuniversitaire au Québec).

Deux recherches inscrivent leur analyse du rapport aux savoirs dans des contextes pédagogiques et territoriaux, notamment en France et en Suisse (Barroca-Paccard, Kalali & Jeziorski, 2021 ; Haerberli & Jenni, 2015). C'est le cas bien sûr de d'autres recherches, mais ces textes se distinguent de par l'importance qu'ils accordent à ces contextes (pédagogiques et territoriaux), sur le plan de la collecte et de l'analyse des données. Les dispositifs méthodologiques mis en place dans ces travaux sont plutôt imposants, alliant souvent questionnaires de type « bilan de savoirs » et entretiens semi-dirigés avant et après les mises à l'essai de démarches éducatives autour d'enjeux environnementaux locaux ou globaux. Ces méthodologies sont intéressantes en ce sens qu'elles permettent de faire évoluer *in situ* le rapport aux savoirs de l'élève engagé dans de telles démarches. Il serait par ailleurs intéressant d'étudier les interactions, les discussions et les débats qui ont cours lors de la réalisation de situations d'enseignement-apprentissage (SEA) autour de QSVE en classe de SN et de SHS. À cet égard, l'analyse du discours pourrait être convoquée et offrir de nouvelles pistes de compréhension du rapport aux savoirs de l'élève, dans ses différentes dimensions (à la fois rapport au monde, à soi et aux autres).

7. En guise de conclusion : quelles perspectives pour les recherches sur le rapport aux savoirs en EEDD ?

Ces quelques faits saillants issus de l'analyse des textes mettent en évidence un certain nombre d'éléments présents dans des recherches et qui dévoilent à la fois des forces et des limites au plan méthodologique. Mais il y a également, au sein de ces travaux, des non-dits ou encore des éléments cachés ou inexplorés auxquels de futures recherches pourraient s'attarder, c'est-à-dire des avenues méthodologiques qui seraient en phase avec la posture épistémologique transformatrice et sociocritique de l'EEDD que l'on privilégie. Entre autres, il serait sans doute intéressant en quelque sorte de réinventer le « bilan de savoirs », mis au point il y a maintenant trente ans par Charlot et son équipe. Même présenté sous forme de tableau, pour en faciliter la complétion par des jeunes ayant parfois un rapport conflictuel avec l'écrit, le questionnaire de type « bilan de savoirs » ne permet pas toujours d'aller en profondeur dans l'étude du rapport au savoir de l'apprenant, en demeurant centré sur les apprentissages significatifs et la dimension épistémique. En s'inspirant d'un certain nombre de travaux précités, mais également de certaines recherches menées sur le rapport aux savoirs d'enseignants de SN (Ndong Angoue, 2015) et de SHS (Vincent, 2015, 2017), il y a lieu d'envisager des méthodologies alternatives telle que l'observation participante ou non participante en salle de classe, l'utilisation de jeux, de délibérations, de mises en situation, de débats, d'une cartographie d'une controverse, autant d'approches permettant d'accéder autrement au rapport aux savoirs de l'élève. Sur le plan de l'analyse des données, il faut explorer d'autres procédés comme les études de cas, les études multi-cas ou les comparaisons inter-cas et l'analyse du discours. L'analyse des textes montre aussi que la juxtaposition de différentes procédures d'analyse peut s'avérer pertinente et fructueuse, permettant d'aborder le caractère à la fois général et spécifique du rapport aux savoirs de l'élève.

Il semble donc y avoir, pour l'étude du rapport aux savoirs d'élèves face aux SN et aux SHS et en lien avec des QSVE, diverses options méthodologiques pour de futures recherches. La piste de l'analyse des interrelations entre le rapport aux savoirs des apprenants et le développement de l'agentivité écocitoyenne est assurément à poursuivre puisqu'elle pourrait ouvrir la voie à de nouvelles avenues en ce qui a trait à la mise en œuvre d'une EEDD à visée transformatrice et sociocritique. Certaines recherches (Groleau, Arseneau & Pouliot, 2022 ; Morin *et al.*, 2021) ont en effet commencé à établir des relations entre un rapport aux savoirs plutôt critique et émancipé, un environnement d'apprentissage capacitant et le développement d'un pouvoir agir fort (*empowerment*).

Une autre avenue à emprunter serait celle de l'étude des parcours et des trajectoires personnelles et sociales de jeunes au regard de leur rapport aux savoirs, et ce, par le recours aux histoires de vie ou aux récits de vie (Bernard, 2020), en commençant par l'exploration de l'histoire personnelle et scolaire des jeunes et même des adultes. Il s'agirait dès lors de procéder de manière prospective, en effectuant un retour sur les expériences lointaines, qui se sont déroulées dès le plus jeune âge, relativement à différents domaines, objets de savoirs ou questions environnementales présentes dans l'enseignement des sciences et des sciences humaines. Cela ferait de plus écho

à la formule bien connue de Charlot, Bautier et Rochex (1992), soit « J'ai ... ans. Depuis que je suis né, j'ai appris beaucoup de choses, chez moi, à l'école, dans la cité, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (p. 36). D'autres méthodes de collecte et d'analyse novatrices pourraient également être envisagées, notamment l'utilisation de cartes heuristiques ou de dessins (par exemple : se dessiner soi-même, dans son école, dans son milieu de vie, dessiner des scientifiques ou des experts, illustrer la manière dont ils travaillent, etc.). L'utilisation de la fiction constitue une autre piste, où l'on invite les jeunes à imaginer un avenir viable, à réfléchir à leurs valeurs. Outre les éléments déclencheurs utilisés dans les travaux mentionnés précédemment, l'étude du rapport aux savoirs pourrait s'effectuer au travers de l'analyse de métaphores, de la littérature jeunesse, de formes d'arts ou d'un artefact quelconque, comme le suggère Vermersch (2019), qui facilite le discours sur soi (Cosquer *et al.*, 2021). La tenue de journaux de bord (Désautels & Larochelle, 1989 ; Larochelle & Désautels, 1992) pourrait aussi permettre de documenter le rapport aux savoirs des jeunes et son évolution à travers le temps ou une expérience de formation en particulier.

Le travail d'analyse réalisé dans cet article nous conduit ainsi à reconsidérer certains choix méthodologiques que nous avons l'habitude de faire, en tant que chercheuses dans le champ de l'EEDD, presque de manière automatique (par exemple, le fait de recourir à des bilans de savoirs et à des entretiens semi-dirigés). Notamment, l'écriture libre, mais minutée, utilisée par les auteures de l'article dans le cadre de la formation pratique des enseignants du primaire et du secondaire, pourrait constituer une autre piste méthodologique à explorer dans de futurs travaux. Voilà donc autant de sentiers d'ordre méthodologique à emprunter dans les recherches venir. Ces différentes avenues pourraient contribuer à enrichir l'étude du rapport aux savoirs auprès d'élèves à l'égard des SN et des SHS citoyennes, concept qui apparaît toujours pertinent et d'actualité, notamment dans le contexte de la mise en œuvre d'une éducation à visée transformatrice et sociocritique autour de questions environnementales d'actualité.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Audrey Eva Sanchez, étudiante-assistante de recherche, pour la réalisation de synthèses en lien avec les 11 textes retenus pour les fins de cet article. L'écriture de ce texte a bénéficié du soutien de la Chaire en éducation à l'environnement et au développement durable UQAR – Desjardins. Les trois auteures de cet article sont membres du comité scientifique de la Chaire.

Références bibliographiques

- Albe, V. (2022). Pourquoi étudier des controverses pour éduquer au vivant? In C. Simard, M.-C. Bernard, N. Panissal & C. Fortin (Ed.), *Éduquer au vivant: Perspectives, recherches et pratiques* (pp. 65-84). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Audigier, F., Sgard, A. & Tutiaux-Guillon, N. (2015). Sciences de la nature et sciences du monde social : Quelles recompositions disciplinaires pour former au monde de demain? In F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (Ed.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (pp. 11-24). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bader, B., Arseneau, I. & Therriault, G. (2013). Conception des sciences d'élèves de 4^{ème} secondaire engagés dans une démarche interdisciplinaire d'enseignement des sciences sur les changements climatiques. *Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions.*, 11, 99-118. <https://journals.openedition.org/ere/817>
- Bader, B., Jeziorski, A. & Therriault, G. (2013). Conceptions des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 29, 15-32. <https://journals.openedition.org/dse/81>
- Bader, B., Jeziorski, A. & Therriault, G. (2015). A concepção das ciências e do agir responsável dos estudantes face às mudanças climáticas (Conceptions des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques). *Educação. Em foco (Éducation. Mise au point)*, 17(23), 153-179.
- Bader, B., Morin, É., Therriault, G. & Arseneau, I. (2014). Rapports aux savoirs scientifiques et engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques. *Revue francophone du développement durable*, 4, 171-190.
- Barroca-Paccard, M., Kalali, F. & Jeziorski, A. (2020). Les rapports contrastés d'élèves français à des enjeux de l'éducation à l'environnement et au développement durable. *Éducatio*, 4(1), A1-A-22. https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste_edu20v4n1_a.pdf
- Barthes A., Lange J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris: L'Harmattan.

- 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.
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 63-81.
- Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. In M.-C. Bernard, A. Savard & C. Beaucher (Ed.), *Le rapport au(x) savoir(s) : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 62-75). Québec, Québec: Livres en ligne (LEL) du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Bernard, M.-C. & Mbazogue-Owono, L. (2020). Rapports aux savoirs d'enseignants de biologie. Types de sujets face aux enjeux que soulève le vivant et sa prise en charge scolaire. In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (Ed.), *Rapport(s) au(x) savoir(s): quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 136-150). Québec, Québec : LEL du CRIRES.
- Cappiello, P. & Venturini, P. (2011). Usages de 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.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. & Vincent, V. (Ed.) (2019). *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Vincent, V. & Therriault, G. (Ed.) (2020). *Rapport(s) au(x) savoir(s): quels sujets, quels savoirs ?* Québec, Québec: Livres en ligne (LEL) du CRIRES: Université Laval. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. 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 & V. Vincent (Ed.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 165-174). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Charlot, B. (2021). Les fondements anthropologiques d'une théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cosquer, A., Feliot-Rippeault, M., Jeziorski, A., Morisseau, F., Reynaud, C. & Gimenez, O. (2021). Appréhender les représentations territoriales de la nature : enquêtes en métropole et en outre-mer. In A. Atlan, V. van Tilbeurgh & C. Lavergne (Ed.), *Les Français et la nature, une comparaison entre la métropole et les départements d'Outremer. Théma Environnement, Société, nature et biodiversité : regards croisés sur les relations entre les Français et la nature*. Coordinateur Éric Pautard. Ministère de la Transition Écologique.
- Désautels, J. & Larochelle, M. (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique ? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fourez, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Gagnon, M. (2020). Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémologiques et épistémiques des rapports aux savoirs d'élèves du secondaire ? *Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GRÉE*, 9(été 2020), 43-61.
- Groleau, A. (2017). *Rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire : Construction de quatre idéaux-types*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Groleau, A., Arseneau, I. & Pouliot, C. (2022). Mise sur les capacités citoyennes pour faire face à la crise climatique. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 17(1), 1-8. <https://journals.openedition.org/ere/7600>
- Groleau, A. & Pouliot, C. (2020). Les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire interprétés sous l'angle des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire. *Éthique en éducation et en formation*, 9, 62-81. <https://doi.org/10.7202/1073735ar>
- Groleau, A., Arseneau, I. & Pouliot, C. (2022). Miser sur les capacités citoyennes pour faire face à la crise climatique. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.4000/ere.7600>
- Groupe d'experts intergouvernemental pour l'étude du climat (GIEC) (2021). *Le sixième Rapport d'évaluation*. <https://www.ipcc.ch/languages-2/francais/>
- Haeberli, P. & Jenni, P. (2015). Rapports aux savoirs construits par des élèves lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage en Éducation en vue du développement durable. In V. Vincent & M.-F. Carnus (Ed.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement: enjeux, richesse et pluralité* (pp. 129-146). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.

- Jeziorski, A. & Therriault, G. (2018). Students' relationships to knowledges, place identity and agency concerning the St. Lawrence River. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 21-42. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2018.1542030>
- Jeziorski, A. & Therriault, G. (2019). Identité de lieu et *agency* écocitoyenne de jeunes de la fin du secondaire à l'égard des enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent au Québec : quels rapports au paysage ? *Éducation et socialisation*, 51, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1542030>
- Jeziorski, A., Therriault, G. & Morin, É. (2021). Représentations sociales, rapports aux savoirs et pratiques enseignantes autour de questions socialement vives environnementales : quels croisements, quelles tensions ? *Phronesis*, 10(2-3), 171-188.
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2013). Probing Normative Research in Environmental Education. Ideas about Education and Ethics. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Ed.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 74-86). New York: Routledge Publishers.
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2018). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. In A. Reid (Ed.), *Curriculum and environmental education: Perspectives, priorities, and challenges* (pp. 221-242). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kalali, F., Therriault, G. & Bader, B. (2019). Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémique et contextualisé au monde. *Éducation et socialisation*, 51, 1-21. <https://journals.openedition.org/eds0/5693>
- Kolsto, S. D. (2001). 'To trust or not to trust...' – Pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23(9), 877-901.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Québec: Les Presses de l'Université Laval/De Boeck-Wesmael.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larrère C. (2017). *Les inégalités environnementales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions.
- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école? *Cahiers pédagogiques*, 521. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole-texte-complet>
- Liarakou, G. & Flogaitis, E. (2000). Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? *Éducation relative à l'environnement*, 2, 13-29.
- Morin, É., Therriault, G., Bader, B. & Dumont, D. (2021). Éducation à l'environnement et au développement durable du Saint-Laurent : une démarche éducative pour susciter les apprentissages et développer le pouvoir agir de jeunes Québécois du secondaire. *Canadian Journal of Environmental Education*, 24(1), 85-112. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1694>
- Morin, É., Therriault, G. & Bader, B. (2022). Le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 17(1), 1-17. <https://doi.org/10.4000/ere.7710>
- Naoufal, N. (2017). Justice environnementale et écocitoyenneté. In L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne & B. Bader (Ed.). *Éducation, environnement et écocitoyenneté. Repères contemporains* (pp. 101-118). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ndong Angoue, C. (2015). *L'appropriation d'une question socialement vive environnementale portant sur l'exploitation de l'uranium par des enseignantes et enseignants de sciences de la vie et de la terre du secondaire au Gabon : Rapport à l'expertise scientifique et aux sciences, dispositions à l'enseignement*, Thèse de doctorat en didactique, Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/26322?locale=fr>
- Organisation des Nations Unies [ONU] (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2020). *L'éducation au développement durable. Feuille de route*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pouliot, C., B. Bader & G. Therriault (2010). The notion of the relationship to knowledge: a theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(3), 239-264.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.

- Robottom, I. (2005). Critical Environmental Education Research: Re-Engaging the Debate. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(Spring 2005), 62-78.
- Robottom, I. & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education: engaging the debate*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Sadler, T. D., Chambers, F. W. & Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387-409.
- Samson, G., Desfossés, P., Simard, C. & Nicole, M.-C. (2018). Donner le goût à l'école par l'entremise de l'environnement. In S. Ouellet (Ed.), *Soutenir le goût à l'école* (pp. 57-76). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C. & Robitaille, J. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*. Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE). Université du Québec à Montréal (UQAM). <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/wp-content/uploads/2019/07/Strategie-Edition-complete.pdf>
- Sauvé, L., Asselin, H., Chatelain, M., Marcoux, C. & Robitaille, J. (2022). L'écocitoyenneté au cœur du projet éducatif contemporain. In Collectif « Debout pour l'école ! » (Ed.), *Une autre école est possible et nécessaire* (pp. 148-165). Montréal, Québec: Del Busso éditeur.
- 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., Baillet, D. Carnus, M.-F. & Vincent, V. (Ed.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Therriault, G., Fortier, S. & Baillet, D. (2020). Mise en perspective des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques : une illustration à partir de recherches menées auprès d'étudiants universitaires. *Academia, Higher Education policy network*, 19, 155-181.
- Therriault, G., Fortier, S. & Jeziorski, A. (2020). Recherches auprès d'élèves et d'enseignants du secondaire au regard de leurs rapports aux savoirs en sciences naturelles et humaines : de quels sujets et de quels savoirs s'agit-il? In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (Ed.), *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 22-37). Québec, Québec : Livres en ligne du CRIRES.
- Therriault, G., Harvey, L. & 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. & Harvey, L. (2011). Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique : l'apport d'une recherche mixte. *Recherches qualitatives*, 30(2), 71-95.
- Therriault, G., Jeziorski, A., Bader, B. & Morin, É. (2017). *Analyse croisée des rapports aux savoirs scientifiques d'élèves et d'une enseignante du secondaire : convergences et divergences*. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Ed.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 151-164). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Therriault, G., Jeziorski, A., Bader, B. & Morin, É. (2018). Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du secondaire au Québec. *Recherches en éducation*, 32, 51-67. <https://journals.openedition.org/ree/2192>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- Venturini, P. & P. Cappiello (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58. <https://journals.openedition.org/rfp/1121>
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Vincent, V. & Carnus, M.-F. (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vongalis-Macrow, A. (2013). How the concept of agency aids in teaching about sustainability. *Educational Research and Reviews*, 8(18), 1642-1649.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Weinstein, M. (2008). Finding science in the school body: Reflections on transgressing the boundaries of science education and the social studies of science. *Science Education*, 92(3), 389-403

Mettre au jour le rapport au savoir des apprenants et des enseignants dans le contexte des littéracies scolaires et universitaires : discussion méthodologique

Caroline Scheepers

Université Saint-Louis — Bruxelles
43, Boulevard du Jardin Botanique
1000 Bruxelles
caroline.scheepers@usaintlouis.be

RÉSUMÉ. Dans plusieurs de mes travaux, je me suis employée à cerner le rapport au savoir que donnent à voir les apprenants et les (futurs) enseignants. J'ai en outre cherché à savoir dans quelle mesure le rapport au savoir des apprenants et celui des enseignants coïncidaient ou non. Pour ce faire, j'ai adapté les méthodes de recueil de données, en sollicitant et en analysant des genres discursifs multiples, écrits ou oraux, élaborés par des apprenants (du primaire à l'université) ou de (futurs) enseignants (du primaire à l'université). À chaque fois, la question du rapport au savoir était présente dans mes investigations, de façon centrale ou plus latérale. Mes approches, plus quantitatives ou qualitatives, ont grandement varié. J'ai également adapté les indicateurs susceptibles de donner à voir le rapport au savoir des sujets étudiés, en mobilisant des champs épistémologiques variés, principalement la linguistique, la sociologie, la didactique du français et les sciences de l'éducation. Cet article sera l'occasion d'envisager ces questions : comment ai-je tenté de saisir successivement le rapport au savoir des sujets ? Comment ai-je adapté tour à tour mes outils de recueil et d'analyse des données, ainsi que mes postures de recherche ? En quoi mes démarches se sont-elles avérées plus ou moins efficaces ? Avec le recul, comment les infléchirais-je ? Enfin, comment ai-je cheminé quant à cette problématique au fil de mon parcours professionnel comme chercheuse, mais aussi comme enseignante ou formatrice ?

MOTS-CLÉS : rapport au savoir — enseignement obligatoire et supérieur — discussion méthodologique — littéracies scolaires et universitaires — écriture

Introduction

Depuis vingt ans, mes recherches scientifiques se sont axées autour de la question de la posture d'auteur dont font montre dans leurs textes des écoliers, des collégiens, des lycéens ou des étudiants et, plus particulièrement de futurs enseignants (Scheepers, soumis a et b). Pour le dire vite, se poser en auteur dans son texte revient à s'appropriier intimement des savoirs, à les restructurer, les retraduire, les réinventer dans un discours véritablement habité, où le sujet fonde sa propre poétique, loin de formes stéréotypées. Il s'agit d'adopter une posture de surplomb, d'élaborer un point de vue et de le défendre, de problématiser, d'analyser. Le but premier du sujet est moins de voir son texte crédité d'une bonne note que de chercher à se (trans)former par et avec l'écriture. On le comprendra aisément, la question des rapports noués par les scripteurs avec les savoirs s'avère décisive dans mon entreprise.

En effet, plusieurs de mes recherches ont visé à mettre au jour le rapport au savoir que donnent à voir les apprenants et les (futurs) enseignants, avant de chercher à savoir dans quelle mesure le rapport au savoir des apprenants et celui des enseignants coïncidaient ou non. Les méthodes de recueil de données ont varié. Ainsi, j'ai sollicité et analysé des genres discursifs multiples, écrits (dissertations, mémoires, journaux réflexifs, etc.) ou oraux (oraux réflexifs, focus groups, entretiens semi-dirigés, etc.). Ces pratiques discursives étaient élaborées par des apprenants (du primaire à l'université) ou de (futurs) enseignants, appelés à œuvrer au primaire, au secondaire, à la haute école ou à l'université. La question du rapport au savoir était toujours présente dans mes investigations, de façon centrale ou plus latérale. Mes approches ont varié, elles ont pu être plus quantitatives ou qualitatives. J'ai également adapté les indicateurs susceptibles de donner à voir le rapport au savoir des sujets étudiés, en mobilisant des champs épistémologiques variés, principalement la linguistique, la sociologie, la didactique du français et les sciences de l'éducation. De façon générale, mes travaux s'inscrivent dans le champ des littéracies scolaires et universitaires.

Ma contribution sera l'occasion d'envisager ces questions : comment ai-je tenté de saisir successivement le rapport au savoir des sujets ? Comment ai-je adapté tour à tour mes outils de recueil et d'analyse des données, ainsi que mes postures de recherche ? En quoi mes démarches se sont-elles avérées plus ou moins efficaces ? Avec le recul, comment les infléchirais-je ? Enfin, comment ai-je cheminé quant à cette problématique au fil de mon parcours professionnel comme chercheuse, mais aussi comme enseignante ou formatrice ?

Dans un premier temps, je m'attacherai à clarifier le sens de différents concepts clés qui seront utilisés au fil du propos. Une fois ceci fait, j'expliquerai les différentes méthodologies auxquelles j'ai eu alternativement ou conjointement recours au fil de mes investigations. Pour chacune d'elles, je préciserai quels en sont les atouts ou les limites. Ces considérations seront reportées dans un tableau-synthèse (voir le tableau 1, p. 5). Enfin, une conclusion permettra de discuter et de mettre en perspective le bilan ainsi établi.

1. Le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) : des concepts à clarifier

Même si, comme l'écrivent Therriault *et al.* (2017), la notion de rapport au savoir s'est largement répandue dans le champ francophone depuis les années 1990, dans des contextes variés d'éducation ou de formation, il s'avère indispensable aujourd'hui de clarifier dans quel sens nous entendons et travaillons cette notion polysémique (Mosconi, 2019) et hybride (Beaucher & Thiana, 2020 ; Mosconi, 2020). Ainsi, en fonction des théorisations dans lesquelles s'ancrent les études consacrées au rapport au savoir, qu'elles soient de nature sociologique, didactique ou clinique, la notion se dote de significations multiples et exige une réélaboration conceptuelle (Mosconi, 2019, 2020). Pour ma part, mes travaux sur le rapport au savoir s'ancrent dans une perspective à la fois didactique et sociolinguistique.

Plusieurs définitions du rapport au savoir ont été proposées, lesquelles sont inscrites dans des perspectives théoriques différentes, d'inspiration plus sociologique, psychanalytique, didactique... Certaines définitions sont très brèves, notamment celle-ci de Mosconi (2020) : « Le rapport au savoir renvoie aux attitudes, dispositions, modes d'engagement de l'apprendre à propos des discours scolaires et des objets de savoirs » (p. 8). Voici une autre : « Le rapport au savoir est d'abord et avant tout une relation subjective et émotive qu'un individu entretient avec l'apprentissage » (Beaucher & Cabana, 2017, p. 22), cette relation étant nourrie par les expériences vécues ou les rencontres nouées depuis la prime enfance. En outre, cette relation traduirait le sens ou le non-sens que prend un apprentissage pour un individu donné (Beaucher & Cabana, 2017). Therriault *et al.* (2017, p. 7) reprennent la définition du rapport au savoir telle que proposée par Charlot (1997) : « [...] l'ensemble des relations interpersonnelles qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une obligation, etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir ». Si l'on en croit Charlot (2017), le rapport au savoir constitue moins une réponse qu'une question ou, plus exactement, une manière spécifique de poser les questions. Le chercheur en fait

une composante nécessaire du sujet (Charlot, 2017, p. 164) : « Tout être humain a un rapport au savoir, sinon il ne serait pas humain ».

À la suite de Mosconi (2020), sans doute faut-il parler de « rapportS auX savoirS. Car, enfin, de quels sujets et de quels savoirs parlons-nous ? Cette question a constitué le fil rouge d'un ouvrage tout entier (Carnus *et al.*, 2020). En effet, le rapport au savoir renvoie toujours à un savoir singulier, à un sujet singulier (Mosconi, 2020). Pourquoi ? Tant les savoirs que les sujets s'insèrent dans une conjonction complexe tissée d'interactions multiples et réciproques qui fondent la singularité du rapport au savoir de chacun, à un moment donné. En effet, le rapport au savoir ne constitue pas une donnée figée, il est forcément dynamique et évolutif (Beaucher & Cabana, 2017 ; Vincent & Maulini, 2017 ; Mosconi, 2020), il se donc construit au fil du temps (Beaucher, 2019). De même, comme l'expliquent Carnus *et al.* (2019 : 8), le savoir peut s'entendre dans une acception très large (le rapport à l'apprendre ou à l'enseignement) ou alors beaucoup plus spécifique (des objets de savoir bien circonscrits). Mes recherches se sont inscrites dans ces deux orientations : selon les cas, j'ai envisagé le rapport à l'apprentissage ou le rapport à un savoir précis (la lecture ou l'écriture, par exemple).

Beaucoup de chercheurs (voir infra) identifient les multiples dimensions qui tissent le rapport au savoir. Ainsi, il mobilise des habitus, des croyances ou encore des valeurs (Collet & Delcroix, 2019). Beaucher *et al.* (2017, p. 111) évoquent le repérage des savoirs jugés signifiants ; la relative utilité – importance – plaisir accordés à l'apprentissage, les lieux où il s'est opéré, les personnes qui y ont été impliquées, le sens donné à l'apprentissage en général et son évolution, le soi apprenant. Pour Charlot (2017), le rapport au savoir est forcément en partie lié avec le sens, le désir, la mobilisation de l'apprenant, le *déjà-là*, qu'il soit de nature psychologique, sociale ou didactique. Pour le chercheur, apprendre peut s'apparenter à une formule mathématique, plus exactement à la résultante de l'addition entre l'activité intellectuelle, le sens et le plaisir. Selon cette conception, n'apprendrait que le sujet qui rentre dans une activité intellectuelle, se mobilise, parce qu'il y trouve du sens et persévère, car il y trouve une forme de plaisir. Par conséquent, toujours selon Charlot (2017), le rapport au savoir implique une composante didactique, épistémique (en quoi consiste l'apprentissage ?), identitaire (qui suis-je pour apprendre et le puis-je ?) et sociale (GT : ajouter le même genre de considérations entre parenthèses que pour les deux autres dimensions). Mosconi (2019, 2020) reprend également ces trois dimensions, en y ajoutant une dimension psychanalytique. Enfin, Charlot (2017) estime que quiconque ne peut décréter qu'un rapport au savoir est jugé « bon » ou pertinent, sans pour autant définir précisément sur quels critères il se fonde.

Ces précisions nous montrent toute la complexité du rapport au savoir : aucun de ses constituants ne va de soi. Dès lors, il importe de déterminer à quel sujet avons-nous affaire et à quel savoir. Mais il faut également identifier quelle relation se tisse entre les deux, tout comme le sens que le sujet attribue au savoir, à quel moment et dans quel cadre. Le chercheur a à élucider de quel rapport au savoir sont porteurs les enseignants d'une part et les apprenants d'autre part. Il lui faut en outre cerner dans quelle mesure ces rapports multiples s'avèrent convergents ou divergents. Partant de là, eu égard aux considérations qui précèdent, *comment objectiver, sur un plan méthodologique, le rapport au savoir dont sont porteurs les individus ?* Répondre à cette interrogation ne va pas de soi, car sont en jeu un faisceau de paramètres multiples : des savoirs, des sujets, des lieux, des temporalités, sans oublier tous les liens, hétérogènes, qui tissent chacune de ces dimensions. Dans les pages qui suivent, je vais tenter de rendre compte des procédures méthodologiques que j'ai adoptées tour à tour ou simultanément pour tenter d'appréhender les rapports aux savoirs des apprenants, y compris des (futurs) enseignants. Mes contextes d'investigation furent variés au possible : ils se sont inscrits en Belgique ou en France. Ils ont concerné des écoliers du primaire, des élèves du secondaire (collège ou lycée), des étudiants du supérieur. Mes travaux ont concerné l'université, la haute école belge (laquelle offre un cursus professionnalisant) ou une grande école (un établissement d'enseignement supérieur, hors université, qui recrute ses étudiants sur concours). J'ai pu étudier les productions de candidats aux épreuves d'admission, de (primo)étudiants ou de doctorants.

2. Mettre au jour le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) : retour sur mes méthodologies

Ainsi, depuis vingt ans, la question du rapport au savoir s'inscrit au cœur ou en marge de mes travaux de recherche en didactique du français. Mais comment ai-je procédé pour le mettre au jour ? Une fois n'est pas coutume, il s'agira donc moins pour moi de donner à voir les résultats obtenus, mais d'explicitier et d'analyser les méthodologies auxquelles j'ai recouru alternativement. En effet, j'ai passablement varié mes approches : chacune d'elles comporte ses atouts et ses limites, voire ses biais. Je vais tenter d'en rendre compte. Cerner le rapport au savoir s'avère périlleux : il ne se laisse pas identifier facilement, ce qui justifie l'adoption de démarches méthodologiques multiples et complémentaires.

Comme l'explique Charlot (2017), les recherches dévolues au rapport au savoir reposent sur un principe méthodologique intangible : il s'agit de recueillir des données relatives au sens et aux valeurs que les individus attribuent à l'apprentissage et au(X) Savoir(S). Pour ce faire, le chercheur, estime Charlot (2017), doit nécessairement donner la parole au sujet. Dans mes recherches inscrites dans le champ des littéracies scolaires ou universitaires, j'ai beaucoup varié la manière de donner la parole aux multiples sujets étudiés, qu'ils soient écoliers, collégiens, lycéens, étudiants ou (futurs) enseignants, que le savoir s'envisage d'un point de vue restrictif (la lecture-écriture) ou d'un point de vue plus global (le savoir dans son ensemble). Mon approche fut parfois plus directe ou indirecte, dans le sens où soit le rapport au savoir était explicitement visé par la démarche interprétative, soit il s'appréhendait de façon plus sous-jacente, en lien avec d'autres paramètres avec lesquels il était relié.

Dans les pages qui suivent, je vais inventorier les diverses démarches méthodologiques pour lesquelles j'ai opté et, pour chacune d'elles, je vais chercher à en cerner les avantages, les atouts, les bénéfices, mais aussi les désavantages, les limites ainsi que les biais. Mes réflexions sont synthétisées dans le tableau 1, inséré ci-dessous : celui-ci sera largement commenté par la suite.

Tableau 1 : Mes recherches liées au(x) rapport(s) au(x) savoir(s) dans le champ des littéracies scolaires et universitaires

Mode de recueil des données empiriques permettant de mettre au jour le rapport au savoir des sujets		Les attendus quant aux savoirs	Finalité de la recherche	Options méthodologiques	Avantages de cette méthodologie	Désavantages, limites ou biais liés à cette méthodologie
Écrits sollicités auprès des sujets, écrits susceptibles de donner à voir leur rapport au savoir	Le journal des apprentissages tenu par des écoliers ou des collégiens	Le sujet récapitule ses savoirs, fait le point sur ses apprentissages passés ou en cours, cerne ses procédures d'apprentissages, identifie les résistances et les leviers possibles pour dépasser les difficultés	Dresser une typologie des écrits produits par les sujets pour cerner comment les apprenants s'emparent de la tâche prescrite en mettant au jour des logiques scripturales idéal typiques	Approche qualitative Approche sociolinguistique de type compréhensif : lecture répétée des données / identification d'indices ou d'indicateurs discursifs potentiellement discriminants, mise au jour de constellations idéales typiques de textes, évaluation des logiques scripturales identifiées (toutes les logiques se valent-elles eu égard aux attendus scolaires ou académiques ?)	<input type="checkbox"/> le chercheur met au jour un certain type de rapport au savoir tel qu'il s'incarne dans des écrits sollicités à d'autres fins que l'identification du rapport au savoir : les biais sont moins nombreux <input type="checkbox"/> les écrits sont le plus souvent produits dans un contexte écologique, ils sont sollicités par un enseignant, non pas par le chercheur <input type="checkbox"/> le rapport au savoir se donne à voir dans une pratique concrète <input type="checkbox"/> le mode de lecture des données permet de dégager des résultats inédits par rapport à une lecture normative <input type="checkbox"/> dans l'étude, le rapport aux savoirs n'est qu'une dimension parmi d'autres, avec lesquelles il peut être mis en relation <input type="checkbox"/> les écrits peuvent s'inscrire dans la durée et l'étude peut prendre un caractère longitudinal	<input type="checkbox"/> le recours à l'écrit, à un écrit complexe qui plus est, peut être un obstacle pour certains sujets <input type="checkbox"/> le recueil des données empiriques peut être difficile <input type="checkbox"/> les corpus sont souvent longs et complexes <input type="checkbox"/> il est difficile de constituer un échantillon exhaustif, représentatif <input type="checkbox"/> les indices ou indicateurs doivent être adaptés à chaque type de texte <input type="checkbox"/> le chercheur doit disposer de solides connaissances en linguistique et didactique <input type="checkbox"/> l'analyse des données est longue et complexe <input type="checkbox"/> le chercheur n'accède pas d'emblée au rapport au savoir des sujets : le sens que le sujet donne au savoir doit être reconstruit <input type="checkbox"/> le rapport au savoir identifié ne vaut que pour un genre discursif donné <input type="checkbox"/> il est souvent difficile de quantifier les résultats <input type="checkbox"/> le chercheur doit se contenter de ce qui est écrit : sauf à organiser un entretien d'explicitation, il ne peut pas questionner le sujet pour aller plus loin
	Le journal de formation tenu par de futurs instituteurs					
	Le travail de fin d'études (mémoire) de futurs instituteurs du primaire	Le sujet problématise et analyse une intervention didactique en mobilisant des savoirs scientifiques ou professionnels existants et, toutes proportions gardées, en créant des savoirs neufs				
	Le mémoire de master des étudiants en langues et lettres	Le sujet problématise, conceptualise et analyse des données empiriques en mobilisant des savoirs scientifiques existants et, toutes proportions gardées, en créant des savoirs neufs				
	La dissertation écrite par des lycéens, des étudiants de la haute école et de l'université	Le sujet élabore et défend un point de vue personnel argumenté en mobilisant des savoirs existants				
	L'analyse filmique écrite par les candidats de la FÉMIS	Le sujet analyse un extrait filmique en mobilisant des savoirs existants				
	La fiche de préparation de cours écrite par des stagiaires	Le sujet planifie son intervention didactique en transposant didactiquement des savoirs				

Mode de recueil des données empiriques permettant de mettre au jour le rapport au savoir des sujets		Finalité de la recherche	Options méthodologiques	Avantages de cette méthodologie	Désavantages, limites ou biais liés à cette méthodologie
	Le questionnaire écrit comportant des questions fermées, des échelles Likert et visant à mettre au jour des savoirs, des représentations, des conceptions, des images de soi, des dimensions identitaires, des affects...	Inviter les sujets à faire état de leur rapport au savoir	Approche quantitative	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les sujets qui ont du mal à écrire peuvent se positionner <input type="checkbox"/> le recueil des données peut être très rapide <input type="checkbox"/> il est facile de quantifier les résultats <input type="checkbox"/> il est plus facile de constituer un échantillon exhaustif et représentatif <input type="checkbox"/> le traitement des réponses peut être automatisé <input type="checkbox"/> le questionnaire est explicitement orienté vers l'identification du rapport au savoir <input type="checkbox"/> il est facile de dupliquer un même questionnaire au fil du temps, pour voir les éventuelles évolutions et conférer à l'étude un caractère longitudinal 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> la compréhension des questions peut être un obstacle pour certains sujets <input type="checkbox"/> la façon dont les questions sont posées oriente fortement les réponses <input type="checkbox"/> les données sont le plus souvent sollicitées par le chercheur et non l'enseignant, le contexte n'est pas forcément « écologique » <input type="checkbox"/> les réponses apportées paraissent parfois superficielles et difficilement interprétables <input type="checkbox"/> les réponses recueillies sont déclaratives et peuvent être entachées de biais, notamment le biais de désirabilité sociale <input type="checkbox"/> le chercheur doit se contenter de ce qui est écrit : sauf à organiser un entretien d'explicitation, il ne peut pas questionner le sujet pour aller plus loin
	Le questionnaire écrit comportant des questions ouvertes, des réponses construites et visant à mettre au jour des savoirs, des représentations, des conceptions, des images de soi, des dimensions identitaires, des affects...		Approche qualitative	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> le questionnaire est explicitement orienté vers l'identification du rapport au savoir <input type="checkbox"/> les réponses apportées paraissent souvent moins superficielles <input type="checkbox"/> il est facile de dupliquer un même questionnaire au fil du temps, pour voir les éventuelles évolutions et conférer à l'étude un caractère longitudinal 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> le recours à l'écrit peut être un obstacle pour certains sujets <input type="checkbox"/> la façon dont les questions sont posées oriente fortement les réponses <input type="checkbox"/> les données sont le plus souvent sollicitées par le chercheur et non l'enseignant, le contexte n'est pas forcément écologique <input type="checkbox"/> le recueil des données peut prendre du temps <input type="checkbox"/> il est plus difficile de quantifier les résultats <input type="checkbox"/> il est plus difficile de constituer un échantillon exhaustif et représentatif <input type="checkbox"/> le traitement des réponses ne peut pas être automatisé <input type="checkbox"/> le chercheur doit se contenter de ce qui est écrit : sauf à organiser un entretien d'explicitation, il ne peut pas questionner le sujet pour aller plus loin

Mode de recueil des données empiriques permettant de mettre au jour le rapport au savoir des sujets		Finalité de la recherche	Options méthodologiques	Avantages de cette méthodologie	Désavantages, limites ou biais liés à cette méthodologie
<p>L'entretien semi-directif, visant à mettre au jour des savoirs, des représentations, des conceptions, des images de soi, des dimensions identitaires, des affects...</p>		<p>Inviter les sujets à faire état de leur rapport au savoir</p>	<p>Approche qualitative</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les sujets qui ont du mal à écrire peuvent se positionner <input type="checkbox"/> les réponses apportées paraissent souvent moins superficielles <input type="checkbox"/> le guide d'entretien est explicitement orienté vers l'identification du rapport au savoir <input type="checkbox"/> le chercheur peut créer un climat de confiance <input type="checkbox"/> le sujet n'a pas d'autres témoins que le chercheur <input type="checkbox"/> le chercheur peut guider et réorienter les échanges 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> le recueil de données prend du temps <input type="checkbox"/> il est plus difficile de constituer un échantillon exhaustif et représentatif <input type="checkbox"/> la façon dont les questions sont posées oriente fortement les réponses <input type="checkbox"/> les données sont le plus souvent sollicitées par le chercheur et non l'enseignant, le contexte n'est pas forcément écologique <input type="checkbox"/> les réponses recueillies sont déclaratives et peuvent être entachées de biais, notamment le biais de désirabilité sociale <input type="checkbox"/> la transcription des données prend du temps <input type="checkbox"/> il est difficile de quantifier les résultats <input type="checkbox"/> le traitement des réponses ne peut pas être automatisé
<p>Le <i>focus group</i>, visant à mettre au jour des savoirs, des représentations, des conceptions, des images de soi, des dimensions identitaires, des affects...</p>				<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les sujets qui ont du mal à écrire peuvent se positionner <input type="checkbox"/> un plus grand nombre de sujets peut être interrogé <input type="checkbox"/> les réponses apportées paraissent souvent moins superficielles <input type="checkbox"/> le guide d'entretien est explicitement orienté vers l'identification du rapport au savoir <input type="checkbox"/> le chercheur peut créer un climat de confiance <input type="checkbox"/> le chercheur peut guider et réorienter les échanges 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> la façon dont les questions sont posées oriente fortement les réponses <input type="checkbox"/> les données sont le plus souvent sollicitées par le chercheur et non l'enseignant, le contexte n'est pas forcément écologique <input type="checkbox"/> le sujet peut ne pas se livrer face à d'autres sujets <input type="checkbox"/> le recueil des données peut prendre du temps <input type="checkbox"/> il est plus difficile de quantifier les résultats <input type="checkbox"/> il est plus difficile de constituer un échantillon exhaustif et représentatif <input type="checkbox"/> le traitement des réponses ne peut pas être automatisé

2.1. L'analyse compréhensive d'écrits dits écologiques¹

Ainsi, dans le cadre de mes travaux sur la posture d'auteur des scripteurs, à de nombreuses reprises, dans une approche que l'on pourrait qualifier de qualitative, sociolinguistique et compréhensive, j'ai sollicité et analysé des écrits hétérogènes produits par des élèves ou des étudiants afin d'y déceler les rapports aux savoirs dont ils étaient porteurs. Dans ces écrits, les sujets n'étaient pas questionnés explicitement sur leur rapport au savoir, mais tous ces écrits mobilisaient, à des titres divers, des savoirs de natures variables. Ou, plus précisément, tous ces écrits étaient supposés mobiliser des savoirs. Il était donc possible d'inférer le rapport noué par le scripteur au savoir dans ce texte précis, à ce moment-là.

Ainsi, j'ai étudié les journaux des apprentissages tenus par des écoliers ou des collégiens (Scheepers, 2008, 2016b ; Scheepers & Crinon, 2018) ainsi que les journaux de formation élaborés par de futurs instituteurs du primaire (Scheepers, 2009). Dans son journal, au terme de chaque journée, le diariste (l'auteur du journal) revient sur les savoirs qu'il est occupé à apprendre dans un contexte formel (à l'école, à l'université...) ou informel (à la maison, avec les amis...). Il peut s'agir de ses savoirs acquis ou en cours d'acquisition, ses apprentissages, ses méthodes, ses difficultés et ses points d'appui. En outre, j'ai analysé les travaux de fin d'études (TFE) réalisés par de futurs instituteurs du primaire (Scheepers, 2009) ou les mémoires de master écrits par des étudiants en langues et lettres (Scheepers, 2013 a). Le principe est ici que le sujet problématise et interprète des données empiriques hétérogènes (des écrits d'élèves, des textes d'écrivains, etc.) en s'appuyant pour ce faire sur des savoirs existants (les travaux des chercheurs), tout en créant des savoirs inédits, toutes proportions gardées. Il s'agit donc tout particulièrement de gérer une complexe polyphonie discursive.

J'ai également analysé des dissertations, rédigées par des lycéens, des étudiants issus de la haute école (offrant une formation professionnalisante, dans des cursus variés) ou de l'université (Scheepers, 2013 a). Dans une dissertation, le scripteur est supposé échafauder et défendre un point de vue personnel argumenté en se fondant sur des savoirs préalables : il peut s'agir de citations d'auteurs connus, de savoirs encyclopédiques... De la même façon ont été étudiées les analyses filmiques écrites par les candidats de la FÉMIS (École nationale supérieure des métiers de l'image et du son, l'acronyme correspondant à l'ancien nom de l'établissement), grande école parisienne de cinéma, lors des épreuves d'admission (Scheepers & Hertay, sous presse). Dans ce cadre, le candidat est appelé à analyser un extrait de film en faisant appel à des savoirs préalables, liés aux composants sonores et visuels du film, aux réalisateurs, aux genres filmiques, aux courants cinématographiques (Nouvelle Vague, etc.). Enfin, je me suis également penchée sur les fiches de préparation, appelées aussi « planifications de leçons », élaborées par de futurs enseignants, appelés à transposer didactiquement des connaissances, des savoirs en français à destination des élèves qui leur sont confiés (Scheepers, 2014, 2016 b, 2017 a). Il peut s'agir ici de savoirs tout à fait hétérogènes, liés à la grammaire, à la littérature, etc.

Dans tous les cas, mes analyses visaient une finalité identique : dresser une typologie des écrits produits par les sujets pour cerner comment ils s'emparent de la tâche prescrite en mettant au jour des logiques scripturales idéal-typiques. Ainsi, pour chacun des types d'écrits, j'ai identifié des conduites scripturales hétérogènes, des pratiques différenciées et différenciatrices, des postures distinctes et récurrentes, repérables dans des contextes hétérogènes. Pour illustrer mon propos, je prendrai le cas de la dissertation. Que ce soit au secondaire, en haute école ou à l'université, j'ai pu mettre au jour quatre types très distincts de dissertations (Scheepers, 2013). Chacune d'elles répond à un principe organisateur bien spécifique : 1) la dissertation informative (que pensent les auteurs de la question qui m'est soumise ?) ; 2) la dissertation égocentrique (en fonction de mon vécu personnel, quelle opinion puis-je faire valoir par rapport à cette question ?) ; 3) la dissertation assertive (quelle opinion asséner au départ de cette question en fonction des diverses doxas actuelles ?) et 4) la dissertation délibérative (quelle position défendre au terme de l'examen rationnel et argumenté de différents savoirs et

1. Comme l'expliquent El Hage et Reynaud (2014), « L'écologie est la science qui a pour objet l'étude des interrelations établies entre les organismes vivants et leurs milieux biotique (vivant) et non biotique (non vivant). On conçoit que cette approche est de nature systémique (Jourdan, 2004). En effet, le paradigme écologique s'intéresse à l'individu dans sa globalité et également à ses interrelations avec son environnement. Ce paradigme s'inspire du modèle environnementaliste d'analyse du développement humain, en particulier du développement des relations « parents-enfants », systématisé par le psychologue développementaliste Urie Bronfenbrenner (Massé, 1990). La théorie de Bronfenbrenner repose, en effet, sur une idée centrale : l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. De plus, l'approche écologique considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Le développement est donc le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Ceux-ci s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. L'approche écologique obéit ainsi aux principes de la pensée complexe. Une caractéristique n'est pas un état, mais le résultat d'un processus. L'être humain est produit partiellement par l'environnement et est producteur partiel d'environnement ».

opinion ?). Bien entendu, seule la dissertation délibérative est la plus congruente avec les réquisits scolaires et universitaires.

Selon les cas, pour le dire vite, quels que soient les types d'écrits envisagés, émergent quatre logiques récurrentes, qui subsument les genres discursifs ou les contextes (Scheepers, soumis a et b) :

- 1) les savoirs sont *absents* : l'apprenant se centre par exemple sur ses affects, il se pose en sujet pathique, centré sur son ressenti, ses sensations, ses émotions ;
- 2) les savoirs sont *omniprésents* : le scripteur devient fantomatique derrière une accumulation de savoirs exhibés, mais non fonctionnalisés, il se pose en sujet citant ;
- 3) les savoirs sont *objectivés* : l'individu liste, récapitule, objective, narre les savoirs, sans s'y impliquer, il se pose en sujet narrant, il raconte ;
- 4) les savoirs sont *convoqués, articulés, problématisés, subjectivés*, avant que le scripteur ne crée des savoirs inédits : il se pose en *sujet épistémique*, capable d'apprendre, de se (trans)former.

Naturellement, c'est le sujet épistémique qui s'avère le plus proche des attentes scolaires ou académiques. Pour chacun des genres discursifs examinés, j'ai adopté une approche qualitative, sociolinguistique² de type compréhensif (au sens étymologique de « prendre avec ») telle que développée par Bautier (1995). Le principe est le suivant : le chercheur lit de façon répétée les données pour dégager des indices ou des indicateurs discursifs potentiellement discriminants (la gestion de la polyphonie discursive, de la conduite argumentative, des modalisations, de l'énonciation...), il repère comment les indices ou indicateurs se modulent dans les écrits recueillis et cherche à établir des constellations idéales typiques, autrement dit, des familles de textes donnant à voir une logique scripturale caractérisée par une même conjonction d'indices ou indicateurs négociés de façon similaire. Enfin, adoptant une posture cette fois plus normative, le chercheur se questionne : toutes les conduites scripturales mises au jour sont-elles équivalentes eu égard aux réquisits scolaires ou académiques, qu'ils soient explicités dans les programmes officiels ou qu'ils soient implicites ?

Cette méthodologie très spécifique repose sur plusieurs avantages non négligeables. La procédure n'est pas sans faire penser aux « bilans de savoirs » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Baillet, 2017 ; Charlot, 2017) dont Charlot (2017) a longuement souligné les atouts et les limites. Par l'observation patiente et attentive des textes, le chercheur met au jour un certain type de rapport au savoir tel qu'il se donne à voir dans des écrits tout à fait hétérogènes, produits dans un contexte écologique ou naturel. Ces écrits sont sollicités par l'enseignant, non par le chercheur, à d'autres fins explicites que le repérage du rapport au savoir dont sont porteurs les apprenants. Les biais sont donc moins nombreux. Ainsi, le rapport au savoir se construit et s'illustre dans une pratique concrète, empirique, parfaitement insérée dans les usages pédagogiques ordinaires. La façon d'appréhender les données permet d'élaborer des résultats très différents de ceux générés par une lecture dite normative, laquelle conduit souvent à envisager le texte idéal qu'aurait pu ou dû produire le scripteur, non le texte qu'il a effectivement élaboré. Dans ce type d'analyse, si le rapport au savoir constitue assurément une dimension centrale, il s'articule étroitement à d'autres phénomènes qui contribuent à l'éclairer : la négociation de la polyphonie discursive, de la conduite argumentative, du positionnement énonciatif, des outils linguistiques ou iconiques... Enfin, dans la mesure où un certain nombre d'écrits s'inscrivent d'emblée dans une temporalité longue (le journal réflexif notamment), il est facile pour le chercheur de repérer des évolutions dans des états successifs de rapports aux savoirs. Ainsi, dans une étude diachronique, donc inscrite dans une temporalité longue, le chercheur peut montrer des rapports aux savoirs distincts chez un même sujet au fil du temps. Il est alors possible de donner à voir des mutations plus ou moins saisissantes dans un même écrit, tenu durant une période longue.

En revanche et en contrepartie, cette méthodologie spécifique comporte des désavantages, des limites ou des biais non négligeables. Au premier chef, le passage obligé par l'écrit, à un écrit complexe qui plus est, peut représenter un obstacle absolument rédhibitoire pour certains apprenants, en difficulté avec l'écrit pour des raisons multiples (jeunes enfants, sujets illettrés ou plurilingues...). En outre, le recueil des données empiriques peut s'avérer difficile, car il s'agit le plus souvent de nouer une relation de confiance avec des enseignants. Les corpus recueillis sont le plus souvent longs (voire très longs) et d'une nature complexe : ils ne s'appréhendent pas aisément et rapidement. Par contraste avec un questionnaire quantitatif facilement diffusable et duplicable, par exemple, il est souvent difficile de constituer un échantillon jugé exhaustif et représentatif. De même, pour chacun des genres discursifs envisagés par le chercheur, ce dernier doit adapter les indices ou indicateurs discursifs potentiellement discriminants et permettant d'analyser les textes en donnant à voir des logiques scripturales hétérogènes. Même si un noyau dur d'indices ou d'indicateurs peut être conservé ou adapté

2. « La sociolinguistique se fixe comme tâche de faire apparaître dans la mesure du possible la covariance des phénomènes linguistiques et sociaux » (Dubois et al., 2012 : 435).

facilement, l'appareillage analytique doit être ajusté précisément aux spécificités de chaque genre envisagé : la dissertation ou l'analyse filmique ne reposent pas sur le même pacte communicatif. Allons plus loin : la dissertation au secondaire ou à l'université ne répond pas précisément à des enjeux identiques. Tout ceci impose une condition *sine qua non* : le chercheur doit forcément disposer de très solides connaissances en didactique et en linguistique pour pouvoir appréhender finement les textes examinés. Ce à quoi il faut ajouter que l'analyse des données s'avère longue et complexe. Le chercheur n'accède pas d'emblée au rapport au savoir des individus : le sens et les valeurs que chacun attribue au savoir doivent faire l'objet d'une lente, longue et patiente reconstruction. Une fois ce travail opéré, il est évident que le rapport au savoir mis au jour ne vaut que pour un genre donné, un certain nombre de sujets donnés, à un moment T. La quantification des résultats constitue le plus souvent une difficulté majeure. Enfin, le chercheur est conduit à se borner à ce que l'individu a bien voulu écrire : il ne peut pas l'interroger pour aller plus loin, infléchir la réflexion dans le sens espéré, sauf s'il peut mettre en place un entretien d'explicitation, susceptible d'approfondir des thématiques explorées. Pour autant, cette approche très langagière reste tout à fait pertinente, puisque, comme l'écrit Morinet (2016, p. 201) : « Le rapport au savoir ne peut être séparé du langage qui le fonde, car l'école agit comme si la scripturalité allait de soi, était un prérequis, mais ce n'est pas le cas, surtout pour les élèves qui n'ont que l'école pour apprendre ».

2.2. Le questionnaire écrit comportant des questions fermées

Ici, l'approche est plus directe : il s'agit d'inviter plus explicitement le sujet à formaliser le rapport au savoir dont il est porteur par l'entremise de questions fermées, d'échelles de Likert. Par exemple, les sujets doivent indiquer leur accord relatif quant à des affirmations de type : « Bien écrire est un don », « écrire, cela s'apprend », « bien lire, c'est forcément tout lire », « dans ma vie quotidienne, j'écris souvent des textes de natures variées ». J'ai eu recours à plusieurs reprises à cette méthodologie (Scheepers, 2002, 2021 ; Scheepers & Delneste, 2020, 2021, soumis).

L'approche est plus quantitative et comporte de nombreux avantages. Les individus en difficulté avec l'écrit peuvent répondre plus facilement aux questions posées, même si leur compréhension peut s'avérer une source de difficultés. Le recueil de données à large échelle s'en voit grandement facilité, tout comme la quantification des résultats. Il est bien plus facile de parvenir à un échantillon exhaustif et représentatif. L'automatisation du traitement des données est possible. Cette fois, le questionnaire est directement orienté vers la formalisation et le repérage du rapport au savoir. La duplication du même questionnaire au fil du temps s'avère relativement aisée : le chercheur peut alors chercher à cerner d'éventuelles évolutions, ce qui confère à l'étude un caractère longitudinal.

Mais cette méthodologie n'est pas exempte de limites. Ainsi, la formulation des questions oriente fortement les réponses. Le plus souvent, c'est le chercheur qui sollicite les données, et non l'enseignant, ce qui crée un contexte nettement moins authentique et peut éventuellement renforcer le biais de désirabilité sociale. Les réponses apportées peuvent parfois apparaître superficielles et difficilement interprétables. De même, les réponses restent purement déclaratives et peuvent être entachées de biais multiples. Il est difficile de rattacher les réponses à des pratiques effectives, qui donnent à voir le rapport au savoir « à l'œuvre », « en action ». Enfin, le chercheur est limité aux cases cochées dans des tableaux : s'il veut approfondir les réponses, il doit prévoir un entretien complémentaire. S'il réalise qu'une question est mal formulée, aucune reformulation n'est possible, contrairement aux entretiens ou aux focus groups.

2.3. Le questionnaire écrit comportant des questions ouvertes

Si l'approche est directe, elle est ici résolument qualitative. Mes questionnaires ont souvent combiné des questions ouvertes et fermées (Scheepers, 2002 ; Scheepers & Delneste, 2016, 2020, 2021, à paraître). Ainsi, il m'est arrivé de formuler des consignes ou de poser des questions de ce type : « Raconte un souvenir positif en lien avec la lecture » ou « quels objectifs te fixes-tu d'ici la fin de ton cursus universitaire sur le plan de l'écriture ? ».

Explicitement orientées vers la mise au jour du rapport au savoir, les questions ouvertes peuvent susciter des réponses moins superficielles. Ce type de questionnaire peut lui aussi être réitéré dans le temps, ce qui permet de repérer de possibles déplacements dans les rapports au savoir des individus. Mais d'autres biais sont liés à cette méthodologie, certains étant identiques à ceux identifiés pour les questions fermées : la compréhension des questions peut entraver le processus, leur énoncé oriente excessivement les réponses, le recueil des données est souvent peu ancré dans les dispositifs didactiques existants et demande beaucoup de temps. La démarche est moins naturalisée, elle est plus visible, moins intégrée dans les pratiques ordinaires de classe. Il s'avère en outre plus difficile de quantifier les résultats et de constituer un échantillon qui soit exhaustif et représentatif. Le

traitement des réponses ne peut pas être automatisé. Même si les questions ouvertes permettent de plus larges développements, le chercheur doit organiser un entretien s'il veut en savoir plus.

2.4. L'entretien semi-directif

À certains moments, j'ai également opté pour l'entretien semi-directif, adressé à des écoliers, des étudiants ou des enseignants (Scheepers, 2008, 2016 b, 2018, 2021). Cet entretien pouvait se fonder sur des questions du type : « Que t'apporte l'écriture dans ton journal des apprentissages ? Quand écris-tu ? Comment écris-tu ? Qu'est-ce que tu trouves difficile ? Qu'est-ce que cela t'apporte ? Que penses-tu quand tu relis les entrées que tu as écrites il y a plusieurs mois ? Qu'en pensent tes parents ? », etc.

L'approche est ici qualitative et invite explicitement les sujets à faire état de leur rapport au savoir. Plusieurs avantages doivent être soulignés. En effet, les sujets aux prises à des difficultés en matière d'écrit peuvent se positionner plus facilement. Les réponses apportées peuvent apparaître comme moins superficielles, plus fouillées, d'autant plus que le chercheur peut, à chaque moment, guider et réorienter les échanges. Le guide d'entretien est explicitement fondé sur la mise au jour du rapport au savoir. Un climat de confiance peut être créé par le chercheur. D'ailleurs, le sujet interrogé est seul à seul face au chercheur : il peut se livrer plus facilement que s'il est mis en présence d'autres individus.

Toutefois, des biais ou des difficultés existent. Le recueil de données prend du temps, tout comme leur transcription et leur analyse. Tout traitement automatique des réponses est en effet exclu. Il s'avère difficile de constituer un échantillon exhaustif et représentatif. La façon dont les interrogations sont énoncées oriente fortement les réponses. Le plus souvent, l'entretien est conduit par un chercheur, non par l'enseignant, ce qui rend le contexte moins « naturel », « authentique ». Les propos restent purement déclaratifs, dès lors, ils ne sont pas exempts de biais, y compris le biais de désirabilité sociale. Le chercheur a accès à ce que veut bien le dire le sujet rencontré, donc à ses verbalisations, il n'accède pas à ses pratiques effectives, à son « rapport au savoir en actes » (Vincent, 2022, p.15). La quantification des réponses par le chercheur ne va pas de soi, notamment en raison de la taille réduite de l'échantillon. Il est plus complexe de repérer des tendances, des phénomènes transversaux.

2.5. Le focus group

Proche de l'entretien semi-directif, le *focus group* présente des qualités tout à fait similaires. Je l'ai pratiqué à plusieurs reprises, en interrogeant des étudiants ou des enseignants (Scheepers *et al.*, 2022). Nous pouvons tout de même ajouter que le *focus group* permet de constituer plus rapidement un échantillon plus important. Comme dans l'entretien, les questions peuvent être de l'ordre de : « Quelles sont vos attentes quant aux étudiants de première année à l'université du point de vue du rapport au savoir ? Avez-vous le sentiment que le rapport au savoir des étudiants a changé ? » (Scheepers, à paraître). En outre, les limites ou biais des focus groups sont analogues à ceux que je viens de pointer pour les entretiens : ils sont chronophages du point de vue du recueil et du traitement des données, ils concernent un nombre défini d'individus, ils sont centrés sur des verbalisations, non des pratiques empiriques... Il convient d'ajouter que, potentiellement, l'individu se livrera peut-être moins dans le cadre d'un focus group que s'il était seul face au chercheur, même s'il pourra rebondir sur les propos de ses pairs.

3. Discussion et conclusion

Comme je l'ai explicité dans cet article, au fil du temps, pour appréhender le rapport au savoir d'individus très différents (les écoliers, les collégiens, les lycéens, les étudiants), j'ai fortement varié mes approches méthodologiques, en fonction des problématiques envisagées, des sujets étudiés, des postures de recherche adoptées (plus ou moins impliquées), des objets de recherche appréhendés, de la temporalité (à un moment T dans des recherches synchroniques ou dans une temporalité longue dans des études diachroniques) ou des ressources matérielles allouées. Certaines recherches ont combiné plusieurs démarches. Ces diverses expérimentations m'ont permis d'adopter un certain recul et une démarche réflexive, critique, par rapport aux méthodologies auxquelles j'ai recouru de façon simultanée ou successive. J'ai tenté de rendre compte de mes réflexions dans les pages qui précèdent.

Une conclusion s'impose : vu la complexité de la notion étudiée et vu les limites inhérentes à chaque méthode, semble évident l'intérêt de recourir aux diverses démarches possibles, tout en étant parfaitement conscient de leurs forces et faiblesses. Par définition, aucune méthode n'est supérieure à une autre : le tout est de recourir en toute connaissance de cause à une méthodologie adaptée aux besoins et au contexte de la recherche :

questionnements, échantillons, postures, temporalité, ressources disponibles, budget... Bien entendu, au sein d'une même recherche, user de méthodologies multiples permet de juguler les limites de chacune d'elles en maximisant leurs atouts.

Mes travaux se caractérisent en outre par le fait qu'ils articulent des champs épistémologiques différents : la didactique, les sciences de l'éducation, la linguistique et la sociologie. Cette approche plurielle, complexe à mettre en œuvre, me semble tout à fait porteuse, car elle s'appuie sur des fondements distincts, mais potentiellement complémentaires. Elle permet en outre de brasser et d'articuler des concepts complémentaires, d'envisager un même phénomène sous des angles distincts. Ainsi, pour mettre au jour le rapport à l'écrit des primo-étudiants, l'écrit étant envisagé comme un savoir spécifique, sont envisagées un grand nombre de dimensions distinctes, mais fortement interreliées : la socialisation familiale, les pratiques (extra)scolaires et (extra)académiques, les conceptions, les représentations, les images de soi, les autoévaluations, les pratiques professionnelles projetées, les objectifs assignés à la formation... Toutes ces facettes s'ancrent dans des champs disciplinaires distincts et contribuent à éclairer différemment l'objet étudié. Elles permettent de dresser un portrait fouillé et nuancé du rapport à l'écrit dont fait montre un individu à un moment précis.

Une autre particularité de mes recherches est qu'elles reposent sur une articulation étroite entre la recherche, l'enseignement et la formation d'élèves, d'étudiants et d'enseignants, dans une relation tout à fait circulaire, chaque strate nourrissant l'autre. Dès lors, mes choix méthodologiques peuvent s'expliquer tout autant par mon expérience comme enseignante que comme formatrice. Le plus possible, je tente d'ancrer mes travaux dans mes propres contextes d'enseignement ou de formation. Les résultats obtenus permettent aux étudiants d'objectiver leur rapport au savoir, tandis qu'ils me permettent d'identifier les possibles leviers à actionner ou les tensions à lever. Les coups de sonde peuvent être ponctuels (au début du cours), répétés dans un laps de temps plus bref (en début ou en fin de cours, pour cerner les évolutions) ou échelonnés dans une durée longue (les trois années d'un cursus de formation).

À l'inverse, mes résultats scientifiques peuvent infléchir considérablement mes enseignements ou mes formations, adressées à de futurs enseignants ou à des enseignants plus ou moins chevronnés. Je suis attachée à cette circularité que je juge tout à fait heuristique. Concrètement, la connaissance des postures assumées par les étudiants ou de leurs logiques scripturales permet de mieux planifier et étayer les dispositifs d'enseignement-apprentissage. Il est plus aisé de guider les étudiants vers les logiques les plus émancipatrices, les plus congruentes avec les attentes professorales.

Quelles formes prendrait une « recherche idéale » axée vers l'identification des rapports aux savoirs dont seraient porteurs des apprenants, de l'école à l'université ? Elle recourrait alternativement à toutes les modalités décrites ci-dessus, en ayant conscience de leurs atouts et limites respectifs. Elle les combinerait de façon délibérée et réfléchie. Elle s'inscrirait dans une temporalité longue et s'attacherait à montrer les possibles évolutions. Elle serait ancrée le plus possible dans les dispositifs mis en place par les enseignants. Elle se fonderait sur des champs disciplinaires différents. Elle prendrait en compte les particularités disciplinaires du rapport au savoir. Elle aurait à la fois une visée descriptive et interventionniste, en aidant les apprenants à acquérir un rapport au savoir aussi émancipateur que possible et en guidant les enseignants dans ce difficile étayage. Enfin, elle prendrait en compte le caractère intrinsèquement volatile, fluctuant, presque insaisissable des rapports aux savoirs.

4. Références bibliographiques

- Baillet, D. (2017). 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 & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre* (pp. 135-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Beaucher, C. (2019). Quand les résultats de recherche sont attendus. Retombées dans la formation à l'enseignement professionnel de recherches sur le rapport au savoir. In M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants* (pp. 115-128). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Beaucher, C. & Thiana, M. (2020). De l'hybridité du concept de rapport au savoir. In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 38-48). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>.

- Beucher, C. & Cabana, M. (2017). Lorsque le maître est également apprenant : le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre* (pp. 109-122). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. & Vincent, V. (2019). Formation des enseignants et recherches sur le rapport au(x) savoir(s) : quel dialogue ? In M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants* (pp. 9-20). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G., & Vincent, V. (Ed.). (2020). *Rapport au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>.
- Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre* (pp. 44-66). Bruxelles : De Boeck.
- Collet, I. & Delcroix, C. (2019). Les enseignants de primaire à Genève et à Créteil : quelle formation et quel rapport au savoir scientifique et technique. In M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants*. (pp. 9-20). Bruxelles : De Boeck.
- Dubois, J. et al. (2012). *Le dictionnaire linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- El Hage, F. & Reynaud, Chr. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Morinet, C. (2016). *Ce que l'écrit fait au sujet parlant*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2019). Rapport au savoir et formation des enseignants : des recherches aux pratiques. In M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants*. (pp. 183-192). Bruxelles : De Boeck.
- Mosconi, N. (2020). Préface. In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault, & V. Vincent, (Ed.). (2020). *Rapport au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 6-11). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>.
- Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études. Quelles compétences, pour quelle formation ?* Bruxelles : Labor.
- Scheepers, C. (2008). Former des enfants réflexifs. *Repères*, 38, 99-120.
- Scheepers, C. (2013 a). *L'argumentation écrite*. Bruxelles : De Boeck, coll. Entre guillemets.
- Scheepers, C. (2013 b). Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs enseignements ? In M., De Kesel (Ed.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 75-86). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Français Aujourd'Hui (Le)*, 184, 17-28.
- Scheepers, C. (2016 a). De la note de lecture à la formulation d'une problématique. *Linx*, 72, 25-35.
- Scheepers, C. (2016 b). Les verbalisations écrites et orales des enseignants autour des journaux des apprentissages. In *La Lettre de l'AIRDF*, 59, pp. 25-35. Scheepers, C. (2016). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. *Le Français Aujourd'Hui*, 194, 85-93.
- Scheepers, C. (2017 a). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Repères*, 56, 167-180.
- Scheepers, C. (2017 b). L'écrit et l'oral réflexifs : un tissage heuristique. In C., Fischer, R., Gagnon, & J.—F., De Piéto (Ed.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 237-256). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Scheepers, C. (2018). Le triangle didactique dans les préparations des stagiaires. In J., André, O., Bertrand, & I., Schaffner (Ed.), *Le français au siècle du numérique : enseignement et apprentissage ?* (pp. 291-314). Paris : Polytechnique.
- Scheepers, C. (2021). Former à et par l'écrit dans le Pôle académique de Bruxelles : pratiques, représentations et perspectives. In C. Scheepers (Ed.). *Former à et par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. (pp. 85-99). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Scheepers, C. (soumis a). Processus d'auctorialité, du primaire à l'université. In C. Delarue-Breton & J. Crinon (Ed.). *Langage, construction des savoirs et inégalités scolaires. Volume hommage à Élisabeth Bautier*.

- Scheepers, C. (soumis b). Se poser en auteur dans son écrit, de l'école à l'université. In A. El Gousairi & M. Bouchekourte (Ed.). *La discipline « français » en question(s) : contenus disciplinaires, contextes institutionnels et progression(s) curriculaire(s)*.
- Scheepers, C. (sous presse). Former à l'oral, former par l'oral à l'université : les représentations des enseignants. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Scheepers, C. & Crinon, J. (2018). Les journaux des apprentissages, entrée dans la culture scolaire. In Rochex, J.-Y. et al. (Ed.). *Histoire, culture, développement : questions, théorie, recherches empiriques*. Actes du 6^e Séminaire international Vygotski. https://www.unige.ch/SIV2018/files/3315/3251/3499/Actes_SIV_6_Corr.28juin18.pdf
- Scheepers, C., & Delneste, S. (2016). L'argumentation dans les écrits scientifiques : le point de vue des chercheurs. In M.— C., Pollet & C., Glorieux (Éds.), *Argumenter dans les écrits scientifiques* (pp. 71-97). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Scheepers, C. & Delneste, S. (2020). « Rapport à l'écriture d'étudiants en langues et lettres à l'université : quels sujets scripteurs et quels savoirs scripturaux ? » In Carnus, M.-F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G., & Vincent, V. (Ed.). (2020). *Rapport au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* Laval : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>.
- Scheepers, C. & Delneste, S. (2021). L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique. In C. Scheepers (Ed.). *Former à et par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. (pp. 31-49). Bruxelles : De Boeck.
- Scheepers, C. & consortium HÉLangue (2021, 3 décembre). *La métacognition : pour autoréguler ses pratiques lectorales et scripturales dans l'enseignement supérieur*. Symposium présenté à la 6^e journée scientifique du Pôle académique de Bruxelles, « La métacognition : pour réguler ses apprentissages et son enseignement », Haute École Léonard de Vinci, Bruxelles, Belgique.
- Scheepers, C. & Delneste, S. (sous presse). La transition vers le supérieur sous l'angle du plurilinguisme. *Recherches en Didactiques*.
- Scheepers, C. & Hertay, A. (sous presse). Le concours d'admission à la FÉMIS : l'épreuve écrite d'analyse filmique. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. & Vincent, V. (2017). La « circulation » du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant : une piste encore peu explorée... In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. (pp. 7-20). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vincent, V. (2022). *Comparaison Suisse-Québec de l'influence du rapport au savoir des enseignant-es sur leurs pratiques d'enseignement de la (Pré)histoire. Des résultats à l'analyse critique d'un processus méthodologique*. Texte soumis à discussion et à l'évaluation des pairs pour le symposium de D. Baillet, V. Vincent, Therriault, G. & P. Buznic-Bourgeacq, *Accéder au rapport au(x) savoir(s) : spécificité, diversité et itinéraires méthodologiques*, Réseau international Formation Education (REF), 6-9 juillet 2022, Namur, Belgique.
- Vincent, V. et Maulini, O. (2017). Entre enquête, arbitrage et partage : trois rapports au savoir et leur impact sur l'étude de la préhistoire. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Ed.). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. (pp. 21-32). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Enjeux méthodologiques de la collecte de données par bilans de savoir dans l'étude du rapport au savoir

Chantale Beaucher*

* Université de Sherbrooke
2500, boulevard Université
Sherbrooke, Québec
Chantale.Beaucher@USherbrooke.ca

RÉSUMÉ. Dans de nombreuses recherches sur le rapport au savoir (RAS), le bilan de savoir est utilisé comme outil de collecte de données, seul ou combiné à d'autres outils, en particulier l'entrevue semi-dirigée (Baillet, 2017 ; Beaucher, 2004 ; Charlot, 1997 ; Jellab, 2001 ; Therriault, Jeziorski, Bader & Morin, 2017). La démarche méthodologique du point de vue sociologique mise de l'avant par Charlot, Bautier et Rochex (1992) et Charlot (1997), engage un regard global sur les relations (rapport à soi, aux autres, au monde), en perpétuelle évolution. Or, le recueil de données fige en quelque sorte ces relations, au détriment des caractères dynamiques et globaux de ces relations du et dans le RAS. Ainsi, un des dilemmes des chercheurs réside dans la façon dont ils structurent les consignes des bilans de savoir et dans leurs formats dans l'objectif, notamment, de recueillir des données valables auprès de personnes pour qui l'écrit constitue un obstacle à l'expression de la pensée. Ce texte se penche sur cette délicate recherche d'équilibre dans la construction des outils de collecte de données du rapport au savoir.

MOTS-CLÉS : Rapport au savoir ; bilans de savoir, méthodologie ; collecte de données

1. Introduction

Le rapport au savoir tel que développé dans les années 1990 par l'équipe ESCOL (Éducation, Socialisation et Collectivités Locales) a depuis séduit des centaines de chercheurs de la francophonie. Sa force d'attraction repose notamment sur sa souplesse, son adaptabilité à des contextes et des populations variés ainsi qu'à sa nature holistique. Leur proposition initiale est d'aborder « autrement » l'échec scolaire, sans passer par le manque et la différence (Charlot, 1997) : « Lire en positif, c'est analyser la réalité sociale non pas en termes de manques, mais dans ses formes spécifiques de rationalité et, là où c'est possible, dans sa genèse. » (Charlot *et al.*, 1992, p. 229). Cette proposition est particulièrement rafraîchissante pour des chercheurs des sciences de l'éducation davantage préoccupés de la réussite éducative de l'élève que d'explications sociologiques basées sur la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970).

Ainsi, dans les trente années suivant les publications de 1992 de Charlot, Bautier et Rochex, la notion de rapport au savoir a été mobilisée dans de nombreuses disciplines, contextes et angles d'approches. Or, malgré ses indéniables forces, le rapport au savoir, puisqu'il prend en compte de larges pans de l'expérience de la personne qui apprend et de son évolution, présente des défis méthodologiques particuliers. Comment saisir l'évolution, le processuel, sans figer le rapport au savoir ? Comment conserver des traces du mouvement dans un portrait capturé dans l'instant présent ? Et au-delà, comment « attraper » ce mouvement dans un bilan de savoir écrit produit par des personnes pour qui l'écrit est un obstacle ? Des préoccupations similaires se présentent bien entendu au regard de nombreux autres notions et concepts, mais nous nous en saisissons ici pour faire progresser la réflexion sur les dispositifs méthodologiques mis en œuvre pour documenter le rapport au savoir de différentes populations.

2. Figer le mouvement

L'un des défis fondamentaux des chercheurs en sciences humaines et sociales est d'obtenir des données qui témoignent le plus fidèlement possible du phénomène ou de l'objet étudié. Or, peu importe le raffinement de l'outil de collecte de données, peu importent les précautions méthodologiques, peu importe la complexité du dispositif déployé, une part du réel s'évanouira en même temps qu'il sera capté. Ce ne seront que des traces, des artefacts, des images qui seront récoltés et soumis à une analyse considérablement dépouillée de son contexte. Cette image rend compte d'un instant précis, avec parfois quelques tentacules vers un passé relaté ou un avenir imaginé, mais elle n'est que cela : l'image capturée à un moment X, figée, extraite d'un continuum désormais inaccessible. Cela dit, le vain espoir de « tout » obtenir ne devrait pas faire dévier les choix méthodologiques sans plus de justification vers des outils de collecte plus exhaustifs, par exemple les histoires de vie ou des entretiens narratifs (« *narrative interviews* », Barbour, 2008). En ce sens, malgré la globalité des dimensions du rapport au savoir et la prise en compte de nombreux éléments de l'histoire individuelle, les outils de collecte de données plus ciblés, dont le bilan de savoir ou l'entretien semi-structuré, semblent demeurer pertinents. Néanmoins, relevons que certains auteurs, dont Jellab (2001) ont eu recours à des entretiens de type biographique.

Ainsi, les chercheurs tentent de déjouer du mieux qu'ils le peuvent cette immobilisation du phénomène ou de l'objet étudié. Ils s'emploient à retenir le mouvement, le processuel, l'évolution dans les données collectées sachant néanmoins qu'il s'agit d'une illusoire et frustrante entreprise.¹ Pourrions-nous détenir des images qui bougent, comme les portraits animés dans l'univers de Harry Potter, nous n'aurions encore qu'un mirage sous les yeux.

Dans certains contextes de recherche, où des aspects rétrospectif ou évolutif doivent être pris en compte, ces défis méthodologiques se posent de façon particulièrement importante. C'est le cas de l'étude du rapport au savoir. Appréhender le rapport au savoir d'individus implique de prendre en compte leur histoire personnelle et scolaire, de comprendre de quelle façon elles le teintent et de saisir ses nuances et les fluctuations contextuelles. La question du comment émerge d'elle-même. Comment observer la vie derrière les données ? Comment éviter de reléguer à l'état de fossiles les traces de vie ?

Ce texte ne saurait fournir des réponses définitives à toutes ces questions peu commodes, mais fournit quelques pistes pour contourner les obstacles qui se dressent sur le parcours du chercheur intéressé par la question du rapport au savoir. Il s'attarde aux outils les plus fréquemment utilisés pour la collecte de données sur le rapport au savoir dans une approche sociologique, à la suite de Charlot *et al.* (1992) de l'équipe ESCOL, c'est-à-dire : le bilan de savoir et l'entretien. Une attention particulière sera accordée aux adaptations apportées au bilan de savoir tel que

1. Les approches ethnologiques pourraient probablement s'enorgueillir d'échapper à cette limitation de la collecte de données, celle-ci se déroulant en continu et in situ. Le questionnement se transporterait alors sur la subjectivité des chercheurs qui, d'une façon ou d'une autre, extraient les données en fonction de leurs propres lunettes. C'est une autre discussion qui est notamment abordée dans le texte de Aroui et Carnus de même que celui de Buznic dans ce collectif.

conçu par Charlot *et al.* (1992), aux consignes données aux participants ainsi qu'aux forces et limites des entretiens également fréquemment utilisés. Le focus sera par ailleurs particulièrement mis sur la collecte de données dans des contextes où les participants à la recherche éprouvent certaines difficultés avec l'écrit.

3. La notion de rapport au savoir

Les premières définitions du rapport au savoir ont été formulées aussi tôt que les années 60² par Lacan. Toutefois, c'est l'équipe ESCOL, dans les années 90 qui a le plus contribué à sa formalisation dans deux ouvrages majeurs. Le premier, publié en 1992 par Charlot, Bautier et Rochex, est titré *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs* et le second, diffusé en 1997 par Charlot s'appuie sur le premier et s'intitule *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Trente ans plus tard, ces écrits demeurent des incontournables pour qui s'intéresse à la notion de rapport au savoir dans une approche sociologique. Il est à noter qu'à cette même période, une autre équipe développe une approche liée à la psychanalyse clinique du rapport au savoir. Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville et Mosconi publient en 1989 l'ouvrage *Savoir et rapport au savoir* et en 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*. La posture de l'équipe du Centre de recherche en éducation en formation (CREF) est distincte, sans être totalement étrangère à celle de l'équipe ESCOL. Ce texte se penche seulement sur l'approche sociologique et les auteurs qui inscrivent leurs travaux à la suite de Charlot *et al.*

Depuis les écrits d'ESCOL dans les années 90, le rapport au savoir a été mobilisé par des chercheurs de différentes disciplines et différents champs de recherche. Ainsi, les sciences de l'éducation s'en sont emparées, faisant émerger des recherches abordant le rapport au savoir sous une variété d'angles d'approche, y compris des approches près de la didactique ou s'attardant à des savoirs précis (par exemple, les sciences du vivant par de Montgolfier, Bernard, dell'Angel & Simard, 2014 et la physique par Venturini, 2007). Des études sur le rapport au savoir d'élèves de différents niveaux ont également été publiés : primaire (Plonczak, 2003), secondaire (Beaucher, Beaucher & Moreau, 2013 ; Jellab, 2001 ; Obone Nguema, 2020 ; Therriault, Jeziorski, Bader & Morin, 2018 ; Venturini, 2005), universitaire (Akkari & Perrin, 2006, Baillet, 2017) et d'enseignants de différentes disciplines et niveaux (Beaucher, 2014 ; Chenevotot, Gallison & Baheux, 2019 ; Jellab, 2006 ; Vincent, 2019) pour n'en nommer que quelques exemples.

La notion de rapport au savoir dans une perspective sociologique se comprend comme un rapport à l'Apprendre, inscrit dans une histoire personnelle et construite dans la relation avec les autres. « Toujours, ce rapport est à la fois singulier et social, il est rapport au monde, aux autres et à soi-même et il présente une dimension épistémique, identitaire et sociale – de sorte que l'éducation est, indissociablement, humanisation, socialisation et singularisation. » (Charlot, 2021, p. 1).

Étroitement lié à l'histoire personnelle et scolaire de l'individu, le rapport au savoir évolue avec le temps, les expériences et les rencontres (Beaucher, 2014) et est fortement teinté d'émotion et d'affectif (Espinosa, 2001). Il évolue à partir des bases mises en place à la maison dans les premières années de vie, puis à l'école et en dehors de celle-ci. Ainsi,

Le processus d'appropriation du monde et de construction de soi que l'on nomme apprendre, et que l'enfant est amené à réaliser dès sa naissance et plus tard, en tant qu'élève, passe entre autres par la médiation qu'exercent les personnes qui vivent autour de lui, telles que la famille, les adultes, l'enseignant, l'auteur d'un manuel scolaire, les institutions, etc. (Therriault, Bader, Lapointe, 2011, p. 158-159)

Il constitue en ce sens un « rapport subjectif à des contenus objectifs et, plus largement à des pratiques qui le mettent en forme » (Jellab, 2001, p. 2). Il s'agit, plus globalement, d'une relation de sens entre un individu et tout ce qui relève de l'apprendre. Et cette relation est « vivante », au sens où elle engage un mouvement évolutif fondamental.

4. Recueillir des données sur le rapport au savoir

La majorité des chercheurs qui s'inscrivent dans une approche sociologique ont recours à deux outils de collecte de données, seul ou combinés. Il s'agit en premier lieu du bilan de savoir, décrit d'abord par Charlot *et al.* (1992), puis de l'entrevue, semi-dirigée ou non dirigée. Les prochaines lignes décrivent ces outils, leurs enjeux respectifs en particulier lorsque sont impliqués des personnes pour qui l'écrit est un obstacle à l'expression.

2. Cavalcanti (2015) propose une histoire du rapport au savoir en cinq phases : l'émergence, la propagation, l'institutionnalisation du rapport au savoir comme notion théorique et problématique, la diffusion et l'universalisation.

4.1 Le bilan de savoir

L'équipe ESCOL a développé le bilan de savoir afin de mettre en évidence « Quel sens cela a-t-il pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses ? » (Charlot *et al.*, 1992, p. 21). Dans la recherche publiée en 1992, le bilan est composé d'une grande question à laquelle les participants, des jeunes français de milieux populaires (en zone d'éducation prioritaire) et plus favorisés, de collèges puis d'écoles primaires, répondent par un texte continu. La question posée se lit comme suit : « J'ai... ans. J'ai appris des choses, chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? »³ (Charlot *et al.*, 1992, p. 38). Cette question, volontairement large et ouverte, permet aux répondants de sélectionner, parmi les innombrables apprentissages réalisés, ceux qu'ils estiment dignes de mention.

Par la suite, des auteurs ont adapté et précisé le bilan de savoir, par exemple, Jellab (2001), dont la recherche est davantage centrée sur le rapport aux savoirs scolaires, a posé un plus grand nombre de questions que l'équipe ESCOL. Le bilan de savoir prend alors la forme d'un questionnaire où les élèves devaient répondre à ces questions : « Que penses-tu avoir appris à l'école ? Pourquoi viens-tu au lycée professionnel ? Quelles sont les matières où tu penses apprendre quelque chose ? C'est quoi apprendre pour toi ? Que penses-tu du lycée professionnel ? » (Jellab, 2001, p. 42). Cet auteur a complété cette collecte de données par un entretien. Plus tard, d'autres chercheurs ont raffiné le bilan de savoir, en conservant l'esprit de celui développé par Charlot *et al.* (1992). C'est le cas notamment de Baillet (2017) qui a ajouté à la question initiale de l'équipe ESCOL, six questions ouvertes documentant les attentes, les changements et les difficultés anticipés au début du parcours universitaire des participants de même que le sens attribué à « apprendre » et « savoir ».

Si le recours à des questions larges comporte d'évidents avantages, notamment celui de ne pas orienter les réponses, de laisser à chaque personne le soin de déterminer ce qui est important ou non, quelques inconvénients non négligeables sont à relever. En particulier, certains contextes ou certaines populations de répondants sont desservis par ce type de question, ce dont nous traitons dans les prochaines lignes.

4.1.1 Contextes et cultures

L'étude de Charlot *et al.* s'est déroulée en France, à la fin des années 1980. Il semble que les données récoltées par le bilan de savoir aient été jugées satisfaisantes pour ces chercheurs et plusieurs de leurs successeurs. Or, dans d'autres pays, voire d'autres temps (1990, c'est déjà avant Internet, les téléphones intelligents et les textos), la demande de réponse en texte continu à une question ouverte résonne autrement pour les jeunes. En outre, le rapport à l'écrit et à l'argumentation diffère en France et au Québec. Face à une question ouverte de cette envergure, il y a fort à craindre que des jeunes Québécois de l'âge de ceux sondés dans la recherche de l'équipe ESCOL se prévalent de la mention obligatoirement accolée à chaque formulaire de consentement des recherches canadiennes stipulant qu'il n'y a aucune obligation de participation et que chacun est libre de se retirer à tout moment, sans préjudice et sans avoir à justifier ses choix. Cette précaution éthique se trouve dans l'Énoncé de politique des trois Conseils (2018) et sa mise en œuvre est scrupuleusement surveillée par les comités d'éthique des universités. Cela dit, au regard des différences d'accueil à une question ouverte à laquelle répondre par écrit, il ne s'agit pas ici de porter un jugement sur les cultures française ou québécoise, mais simplement d'en reconnaître la différence et les effets.

4.1.2 Caractéristiques des populations

Lorsque l'équipe ESCOL mène la recherche ayant conduit à la publication de 1992, le rapport au savoir est décrit comme une façon d'aborder « autrement » l'échec scolaire. Les chercheurs tentent de recueillir des données sur ce qui fait du sens pour des élèves de milieux populaires et de s'éloigner des théories de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970). Le bilan de savoir proposé, large et peu directif, permet alors, selon les chercheurs, de laisser aux répondants l'espace requis pour s'exprimer de même que la latitude pour identifier ce qui fait du sens parmi les savoirs acquis. Or, on peut s'interroger sur l'adéquation entre le mode d'expression choisi, l'écrit, et l'échantillon, des jeunes en difficulté potentielle ou avérée. Si l'opération semble avoir fonctionné en France au moment où Charlot *et al.* ont mené cette recherche, au Québec et possiblement ailleurs, les jeunes de cet âge en situation d'échec ou même seulement en difficulté scolaire, n'auraient probablement pas rédigé de bilan de savoir valable (en termes de rédaction). D'autres auteurs relèvent également des difficultés à obtenir des données suffisantes auprès de jeunes à partir du bilan de savoir (Akkari & Perrin, 2006). De même, dans notre thèse

3. Pour les élèves de milieux favorisés, l'allusion à la cité a été supprimée et la question se lisait comme suit : « Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses. Qu'est-ce qui compte vraiment pour moi dans tout ça? Pourquoi? » (Charlot *et al.*, 1992, p. 38).

(Beaucher, 2004), en accord avec les acteurs de l'école où a été réalisée la collecte de données, une école en milieu socio-économiquement faible, il a été convenu qu'elle serait peu fructueuse en proposant une question ouverte à développement et en ce sens, qu'il était préférable de dénicher une autre piste.

Ceci nous a amené à nous interroger à savoir si demander à des jeunes en difficulté, de s'exprimer au moyen de l'écrit, avec lequel ils ont potentiellement des difficultés, est le meilleur moyen pour obtenir des réponses de qualité. Et la demande qui leur est faite de se reporter dans le passé (« Depuis que tu es tout petit... ») alors que l'expérience scolaire est susceptible d'être un sujet délicat, voire douloureux, au moyen d'un médium qui est lui-même potentiellement entravé de souvenirs sensibles, n'est-il pas contreproductif ? Mobiliser un moyen sensible pour relater un parcours sensible ? Est-ce qu'une forme d'autocensure ou de contournement ne risque pas de s'installer, ne serait-ce que parce que la maîtrise de l'écrit ne permet pas suffisamment de nuancer le ressenti, le rapport à l'Apprendre ?

4.1.3 Adapter le bilan de savoir

Ces constats et préoccupations nous ont poussé à créer un bilan de savoir adapté à des sujets pour qui l'écrit est susceptible de constituer un obstacle (Beaucher, 2004). Il n'était pas question de présumer que tous les participants étaient en difficulté, mais bien de trouver une piste pour s'assurer qu'en difficulté ou non, chacun serait en mesure de s'exprimer et de bien mettre sa pensée en valeur. Il nous apparaissait peu probable que les élèves de 16 et 17 ans participent pleinement à la recherche si le bilan de savoir était présenté tel que dans sa version originale. En ce sens, trois adaptations principales ont été réalisées afin de s'assurer de recueillir des données permettant d'identifier et de décrire la nature de leur rapport au savoir.

La première adaptation a été de proposer aux participants une consigne plus étoffée et situant davantage le contexte de ce qui leur était demandé. Ainsi, l'esprit de la question du bilan de savoir de l'équipe ESCOL était conservé, mais il était indiqué que toutes les réponses étaient bonnes, qu'il n'était pas nécessaire de « chercher » les réponses, seulement de nommer ce qui leur venait aisément à l'esprit. Ces précisions avaient pour objectif de s'assurer que tous les élèves, même ceux pour qui l'écrit n'était pas un moyen facilitant l'expression de la pensée, puissent se sentir rassurés, au moins en ce qui concerne la qualité des réponses attendues. Le bilan de savoir n'est pas un examen et il n'est pas utile d'aller au-delà de ce qui fait sens pour soi-même. Il s'agissait en outre de diminuer le biais de désirabilité sociale qui peut être particulièrement fort chez de jeunes répondants.

La deuxième adaptation concernait le mode de recueil des savoirs. Un tableau a été créé où les jeunes étaient appelés à simplement lister ce qu'ils avaient appris « ...depuis qu'ils étaient tout petits ». La liste en points de forme était produite d'une façon s'approchant au final d'une tempête d'idées individuelle. Ce qui venait facilement en tête, dans n'importe quel ordre, devait être mis dans la liste. Ceci constituait la première colonne du tableau. Après avoir constitué la liste, trois autres colonnes permettaient aux répondants de qualifier les apprentissages réalisés en termes d'utile/inutile, important/pas important, agréable/pas agréable. Des symboles permettaient de fournir rapidement ces indications. Enfin, les deux dernières colonnes offraient aux répondants un espace pour indiquer avec qui et à quel endroit ces apprentissages avaient été réalisés. Il s'agissait également de réponses en points de forme, sans développement. L'ensemble du tableau permettait donc de fournir un portrait précis de ce que les répondants estimaient avoir appris « depuis qu'ils sont tout petits » en ajoutant des dimensions de rapport aux autres (avec qui) et de rapport au monde (où). La liste des apprentissages elle-même fournissait des indications précieuses sur la dimension épistémique en ce sens où l'analyse mettait en évidence des constellations uniques pour chaque individu, les uns mettant de l'avant, par exemple, surtout des apprentissages liés à la vie en société, d'autres des apprentissages plutôt techniques, et d'autres encore des apprentissages liés au développement de soi. Ces catégories s'appuyaient en premier lieu sur celles définies par Charlot *et al.*, mais ont été complétées par d'autres catégories émergentes.

La troisième adaptation apportée au bilan de savoir de l'équipe ESCOL concerne l'ajout de questions ouvertes à développement court en deuxième partie. Cet ajout avait pour objectif de répondre aux défis d'opérationnalisation du bilan de savoir relevés dans les écrits de la décennie 1990 et 2000. Il nous semblait qu'il pouvait dans certains cas, notamment lorsque des échantillons de répondants ayant des difficultés scolaires étaient sollicités, être improductif de ne poser qu'une question ouverte pour couvrir l'ensemble des dimensions du rapport au savoir. Une analyse des travaux de différents auteurs nous a permis de produire quelques questions plus ciblées concernant ce que signifie apprendre (dimension épistémique), sur la façon dont les répondants se perçoivent comme personne qui apprend (dimension identitaire), ainsi que sur le rôle que d'autres personnes ont pu jouer dans leur parcours (dimension sociale).

Ces adaptations ont été reprises dans deux recherches subséquentes portant sur des enseignants de formation professionnelle au Québec (Beaucher, 2010 ; Beaucher 2014). L'essentiel de la première partie du bilan est alors demeuré inchangé, mais les questions de la seconde partie ont à nouveau été raffinées. Les répondants étant adultes et ayant pour un grand nombre d'entre eux rencontré des défis (scolaires, de comportement, d'intérêt) pendant leur

parcours scolaire initial, le recours à des questions ciblées et à développement court était nécessaire. Ils étaient en effet nombreux à être plus ou moins à l'aise avec l'écrit. Par ailleurs, la question de la réminiscence d'un passé scolaire, de l'évolution du soi-apprenant et le fait de devenir enseignants, après de nombreuses années à exercer un métier, appelaient d'autres questions et nécessitaient de se pencher sur les questions les plus susceptibles de faire émerger des réponses valables.

Ainsi, dans ce format de bilan de savoir, une attention est également portée à l'histoire scolaire des répondants de même qu'à l'évolution du rapport au savoir. En interrogeant les répondants sur ce que c'était pour eux apprendre en début de scolarisation primaire et comment leur façon d'apprendre a évolué (ou pas), les vannes des souvenirs s'ouvraient. Ce regard rétrospectif nous semblait le meilleur moyen de prendre en compte une évolution, un processus, sachant malgré tout qu'il s'agirait possiblement d'une reconstruction ou d'une attribution de sens à partir d'une interprétation caractérisée par une posture située dans le présent de l'individu. La question de l'attribution *a posteriori* de sens à un parcours qui n'en avait pas nécessairement au moment où une expérience a été vécue se pose. Mais comment, autrement que lorsqu'un temps suffisamment long est passé et qu'une agrégation d'événements suffisante a été faite, peut-on percevoir une cohérence, dégager des conjonctures ? L'évolution ne s'observe-t-elle concrètement qu'à distance ? Ces questions nous ont amené, malgré les limites inhérentes à ce regard rétrospectif, à considérer qu'il s'agissait d'un format valable pour saisir l'évolution du rapport au savoir des individus.

Ainsi, la recherche sur la transition entre le métier et l'enseignement d'enseignants de formation professionnelle au Québec (Balleux, Beaucher, Gagnon & Saussez, 2014) a permis de raffiner les questions du bilan de savoir et de réduire certains irritants qui demeuraient dans l'analyse des aspects évolutifs liés au rapport au savoir. Il nous était en effet apparu que même en posant des questions concernant l'apprentissage dès les premières années de scolarisation, de la façon dont leur regard sur l'apprentissage a évolué (ou pas), le portrait obtenu demeurait figé. Nous voulions que les données obtenues auprès des enseignants témoignent davantage du mouvement, des nuances du rapport au savoir. Ainsi, un ajout a été fait pour permettre aux répondants de jeter un regard sur leur évolution, en ces termes : « Lorsque vous étiez à l'école secondaire, si quelqu'un vous avait dit que vous deviendriez enseignant, qu'auriez-vous répondu ? Pourquoi ? ».

Puis, les participants devaient se pencher sur l'idée d'une poursuite de cette évolution dans le temps, dans l'objectif de ne pas contraindre le mouvement et l'évolution à un passé révolu. La question était formulée de cette façon : « En tant qu'enseignante ou enseignant, que voudriez-vous que vos élèves retiennent de vous ? ». Cette question permet, nous semble-t-il, de favoriser la verbalisation du sens de l'apprentissage pour une personne en la conjuguant au futur antérieur : « plus tard, je voudrais qu'on dise de moi, que je suis en ce moment ... ». Les informations obtenues à la suite de cette question sont fort pertinentes. Ce qui en ressort, c'est concrètement ce qui jugé fondamental pour l'individu, ce qui fait le plus de sens, ce qui devrait être retenu à l'extérieur de soi, mais comme miroir de ses pensées intimes. Cette question pourrait même être considérée comme alliant les trois dimensions du rapport au savoir en ce sens où elle permet aux répondants de se positionner comme individu (dimension identitaire) en donnant la parole à des autres significatifs (dimension sociale) et de nommer des savoirs faisant réellement sens (dimension épistémique).

Par ailleurs, cette question et la précédente avaient pour fonction de « donner la parole » à un autre que le répondant lui-même et par cette projection, de lui permettre de verbaliser ce qui pouvait être plus difficile à formuler au « je ». Il est apparu dans ces réponses une grande richesse d'évocation, d'autres aspects que ceux évoqués lorsque la question de l'évolution était posée de façon plus frontale. Ce mode de questionnement détourné semble en ce sens une piste intéressante pour obtenir des informations significatives permettant d'attraper une part d'évolution dans le temps du rapport au savoir des individus questionnés. Il est également plausible que les personnes qui sont moins à l'aise avec l'écrit n'aient pas été en mesure de rendre aussi fidèlement qu'à l'oral, les subtilités de leur pensée et de leur expérience.

4.2 L'entrevue en appui au bilan de savoir ?

Le recours à l'entrevue semi-structurée soulève bien entendu d'autres questions. Ses avantages sont variés, mais ses limites ne sont pas à négliger. En fait, ce qui est soulevé dans ce cas, le serait également dans toute autre recherche de nature qualitative à visée compréhensive interprétative. Quelle valeur donner à la parole recueillie, sachant que le langage comporte une part de sélection et de reconstruction de sa réalité ? Barbour (2008) écrit à cet égard :

Hodgkin et Radstone (2003:2) remind us that the memory is 'provisional, subjective, concerned with the present rather than fact and the past'. In other words, we should treat respondents' accounts as selective and potentially strategic. This is not to say that we disbelieve them, but simply that we are aware of the multiple functions of talk. (p. 124)

D'autre part, l'entrevue engage la discussion autour du rôle et de la posture de l'interviewer et de ceux du répondant. Quels sont leurs agendas respectifs (Barbour, 2008) ? Demazière (2008) rappelle que l'entretien est somme toute une forme d'intrusion et que son déroulement peut être affecté par le rôle et le statut des protagonistes. À cet égard, il indique que pour certaines populations, « l'entretien [sociologique] est une forme d'interaction bien éloignée des habitudes de la population enquêtée, notamment dans le cas des milieux populaires (Mauger, 1991), des gens ordinaires confrontés à la misère (Bourdieu, 1993), des jeunes des cités de banlieue (Yohanna, 1994), etc. » (p.18). En ce qui a trait à l'étude du rapport au savoir, c'est parfois le cas et des précautions supplémentaires sont nécessaires.

L'ajout d'entrevues semi-structurées au bilan de savoir est fréquent dans l'étude du rapport au savoir (Baillet, 2017 ; Obone Nguema, 2020 ; Rey *et al.*, 2003 ; Schrager, 2011). L'entrevue est également parfois utilisée seule (Chenevot, Galisson & Baheux, 2019 ; Therriault, Bader & Lapointe, 2011 ; Turmel, 2017). Dans nos démarches de recherche sur le rapport au savoir, cet outil de collecte de données a été mobilisé d'abord en vue de vérifier et compléter ou de nuancer avec le participant les réponses fournies dans le bilan de savoir (Beaucher, 2004, 2010). Puis, dans la recherche Transition (Balleux *et al.*, 2014), l'entrevue a plutôt délesté le bilan de savoir d'une part de ses questions. En effet, à ce moment, l'entrevue a eu davantage une fonction de soutien aux personnes pouvant avoir eu des difficultés à remplir le bilan de savoir ou n'ayant pas été en mesure de bien justifier leur pensée. Dans le même sens, Turmel (2017) a eu recours à la seule entrevue pour collecter des données permettant d'explorer le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire.

Il convient de préciser que la population des enseignants de formation professionnelle au Québec d'où est tirée l'échantillon de la recherche Transition (Balleux *et al.*, 2014) est caractérisée par une entrée en fonction après plusieurs années d'exercice d'un métier. Une forte proportion d'entre eux ont à leur actif une scolarité courte, remontant à de nombreuses années et en cohérence, une moyenne d'âge se situant à 43 ans à l'entrée au programme de baccalauréat universitaire (120 crédits universitaires, généralement réalisés en cours d'emploi). Plusieurs d'entre eux ont vécu un parcours scolaire marqué par les tensions relationnelles, le désintérêt ou des difficultés d'apprentissage. En ce sens, dans de très nombreux cas, l'écrit est loin d'être le mode d'expression privilégié. C'est d'ailleurs pourquoi en cours de programme de formation universitaire, l'exigence de maîtrise de la langue française attestée par la réussite d'une épreuve nationale tient compte de ces particularités en situant le niveau de réussite attendu est à 55% plutôt qu'à 75 % pour les autres enseignants en formation ayant un parcours scolaire plus typique.

Ainsi, dès le début de la collecte de données de la recherche Transition (Balleux, Beaucher, Gagnon & Saussez, 2009-2013), il est apparu que des participants peinaient à répondre aux questions ouvertes à développement court posées dans la deuxième partie du bilan de savoir. Seules les personnes vraiment à l'aise avec l'écrit fournissaient des réponses analysables. Or, nous devons nous assurer que notre échantillon incluait tous les types de personnes. C'est pourquoi nous avons décidé d'ajuster la façon de collecter les données. Ainsi, les assistants de recherche transmettaient aux participants les consignes du bilan de savoir, les laissaient ensuite compléter le tableau de la première partie, puis complétaient avec eux la deuxième partie. Ce sont les assistants qui rédigeaient les réponses aux questions, selon ce que leur indiquaient les répondants. La richesse des données recueillies témoigne d'une juste adaptation au contexte et à l'échantillon de répondants. Les résultats post ajustements confirment en outre la nécessité de réfléchir à la pertinence du recours au bilan de savoir écrit dans le cas de population pour qui l'écrit est un obstacle à l'expression des idées, voire à l'apprentissage. Ceci nous pousse à croire que le rapport au savoir de personnes en situation d'échec ou en contexte de difficulté scolaire, notamment, à l'instar d'une part des participants de la recherche de Charlot *et al.* (1992), gagne à être documenté autrement ou pas seulement par l'écrit.

5. Conclusion

La visée de cet article était de porter un regard sur la façon dont le rapport au savoir peut être documenté sans « trop » en figer le mouvement inhérent. Des pistes d'ajustements au bilan de savoir proposé par l'équipe ESCOL dans la recherche diffusée en 1992 semblent avoir contribué à conserver une part du processuel, en permettant par ailleurs un ajustement aux caractéristiques des répondants. En particulier, des questions de projection de sa propre pensée sur l'autre de même que dans l'avenir, conjuguées à un regard rétrospectif sur le parcours scolaire antérieur offrent un portrait de l'évolution intéressant. Des limites demeurent néanmoins, liées en partie à la nature même de la démarche de recherche qui ne peut que saisir qu'une part de la réalité.

De plus, une réflexion sur certains enjeux méthodologiques a été proposée en exposant comment certaines adaptations apportées au bilan de savoir, appuyé par l'entrevue, permettent de recueillir des informations riches de la part des répondants, tenant compte d'éléments liés à la culture et à leurs caractéristiques. Cette réflexion porte notamment sur les populations pour qui l'écrit peut constituer un obstacle à l'expression des idées. Les

ajustements au format du bilan de savoir (ajout d'un tableau et d'une section à développement court), mis en place dans les recherches auprès d'élèves de milieu socio-économique faible (Beaucher, 2004) et d'enseignants de formation professionnelle (Beaucher, 2010) semblent avoir favorisé la mise en mots de l'expérience individuelle de ces personnes.

Au final et malgré les éléments discutés dans ce texte, les questions initiales restent au moins partiellement en suspens. La plus importante d'entre elle concerne la prise de données valables, fidèles à la pensée d'une personne, permettant de dessiner le rapport au savoir. Est-ce que les modes de collecte de données les plus courants, le bilan de savoir et l'entrevue, au-delà de la « tradition », sont vraiment les plus féconds ? Sinon, quelles voies emprunter ? Et plus encore, si le rapport au savoir dans une perspective sociologique, vise à obtenir une image en positif de l'échec scolaire ou d'un phénomène apparenté, est-ce que ce n'est pas tout de même un peu contradictoire de procéder par écrit au regard des caractéristiques des répondants concernés ? Ces questions ouvrent, nous semble-t-il, la porte à de nouvelles investigations méthodologiques.

Références bibliographiques

- Akkari, A. & 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).
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. & Saussez, F. (2016). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement : quatre cadres d'analyse. In C. Gagnon et S. Coulombe (Ed.), *Enjeux et défis de la formation professionnelle* (pp. 39-69). Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Barbour, R. (2008). *Introducing Qualitative Research: A Student Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks : Sage Publications Inc.
- Baillet, D. (2017). *Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs*. Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles.
- Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. In M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (Ed.) *Le rapport au(x) savoir(s) : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 62-75). Québec : Livres en ligne du CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel : étude de cas. In C. Beaucher et A. Balleux (Ed.), *La formation à l'enseignement professionnel : enjeux sociaux, enjeux scientifiques* (pp. 63-81). *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1).
- Beaucher, C. (2004). La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Beaucher, C., Beaucher, V. & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du rapport au savoir. *Esprit critique*, 17, 6-29.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis : Éditions universitaires.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Minuit.
- Cavalcanti, J. D. B. (2015). *A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. Thèse de doctorat en Enseignement des Sciences et des Mathématiques, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.
- Charlot, B. (2021). Les fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa: Gouvernement du Canada.

- Chenevotot, F., Gallison, M.P. & Baheux, C. (2019). Contribution à l'étude du rapport au savoir en mathématiques de neuf professeurs des écoles expérimentés. *Éducation & Didactique*, 13(3), 83-108.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1(123), p. 15-35.
- de Montgolfier, S., Bernard, M.-C., dell'Angelo, M. & Simard, C. (2014). Éthique et enseignement des sciences du vivant : regard sur les programmes France et Québec. In M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (Ed.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 120-134). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Espinosa, G. (2001). *Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité : Contribution à une analyse du « chemin scolaire » de l'élève*. Thèse de doctorat inédite, Université Pierre-Mendès-France - Grenoble 2.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport au savoir chez les professeurs stagiaires*. Paris : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J. & Wallenborn, G. (2003). *Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles*. Rapport de recherche subventionnée. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Ministère de l'Enseignement supérieur.
- Obone Nguema, L. (2020). *Apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté : comprendre le rapport au savoir historique des élèves gabonais du cycle secondaire à l'aide d'une approche socio-historique*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Québec.
- Plonczak, I. (2003). *Le rapport au savoir scientifique d'enseignantes et d'enseignants du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.
- Schrager, M. (2011). *Le rapport au savoir scientifique d'élèves autochtones : vers une compréhension de l'expérience scolaire en sciences*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Therriault, G., Bader, B. & Lapointe, C. (2011). *Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir*. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155–180. <https://doi.org/10.7202/1007670ar>
- Therriault, G., Jeziorski, A., Bader, B. & Morin, É. (2018). Étude croisée du rapport aux savoirs à l'égard des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales : portraits d'élèves de la fin du secondaire au Québec. *Recherches en éducation*, 32(mars), 51-67.
- Therriault, G., Jeziorski, A., Bader, B. & Morin, É. (2017). Analyse croisée des rapports aux savoirs scientifiques d'élèves et d'une enseignante du secondaire : convergences et divergences. In G. Therriault, D. Baillet, M. Carnus et V. Vincent (Ed.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp.151-164). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Turmel, H. (2017). *Apprendre ailleurs et autrement : l'évolution du rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.
- Venturini, P. (2007). Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique : un premier bilan. Actes du colloque de l'*Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg.
- Venturini P. (2005b). Rapports idéal-typiques à la physique d'élèves de l'enseignement secondaire. *Didaskalia*, 26, 9-32
- Vincent, V. (2019). Éprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de la formation. In M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (Ed.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants* (pp. 25-43). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Complémentarité des outils et postures pour appréhender le rapport au savoir en contexte universitaire

Dorothee Baillet*

** Université libre de Bruxelles
50 Avenue Franklin Roosevelt / CP : 186
1050 Bruxelles
dorothee.baillet@ulb.be*

RESUME. Comment le rapport au savoir des étudiants entrant à l'université s'est-il construit ? Peut-on déceler dans cette relation des éléments qui laisseraient entrevoir la naissance de difficultés liées aux spécificités des savoirs enseignés à l'université ? Peut-on identifier des rapports au savoir correspondant à des idéaux-types ? Le rapport au savoir permet-il d'apporter un nouvel éclairage sur les difficultés liées à la transition secondaire-université ? Telles sont les questions qui ont guidé notre recherche doctorale. Dans cette contribution, nous proposons de nous focaliser, non pas sur les éléments de réponse que nous avons pu y apporter mais bien sur leurs enjeux méthodologiques. Ainsi, nous expliquerons pourquoi étudier le rapport au savoir dans une perspective sociologique nous a semblé indissociable d'une posture de recherche compréhensive, voire phénoménologique et comment cette posture a influencé le choix de combiner des outils de recueil de données différents (questionnaire ouvert et entretiens compréhensifs) et des méthodes d'analyse des données quantitatives et qualitatives. Nous expliquerons également comment la temporalité de nos prises de données nous a permis de repérer des éléments constitutifs du rapport aux savoirs des étudiants et d'éclairer les difficultés qu'ils rencontrent en première année universitaire.

MOTS-CLÉS : rapport au savoir, université, étudiants, difficultés d'apprentissage, choix méthodologiques

1. Introduction

Dans de nombreux pays et à travers une variété importante de systèmes éducatifs, on observe que l'entrée dans l'enseignement universitaire ou postsecondaire est associée à un faible taux de réussite. En Belgique francophone mais aussi en France, il avoisine les 40% (ARES, 2012-2013 ; SIES, 2021). Dans les deux contextes, des disparités importantes existent en fonction des filières d'études, de l'origine socio-économique, du genre mais aussi des résultats dans l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, de nombreux chercheurs issus d'horizons variés (psychologues, pédagogues, sociologues, linguistes, économistes, etc.) se mobilisent pour tenter d'identifier les facteurs qui permettent d'expliquer la réussite et l'échec à l'université. Notre recherche doctorale (Baillet, 2017) s'inscrit dans leur sillon en ce sens qu'elle cherche à comprendre les mécanismes de l'échec et de la réussite à l'université mais en explorant une voie à notre connaissance encore peu empruntée : celle de l'analyse des relations qui se nouent entre les étudiants et les savoirs enseignés ou autrement dit, celle du rapport au(x) savoir(s)¹ des étudiants universitaires. Dans cet article, nous proposons de nous focaliser sur les enjeux méthodologiques de cette recherche. Ainsi, après avoir expliqué comment nos pratiques professionnelles ont contribué à faire émerger cette approche des difficultés liées à la transition secondaire-université, nous expliquerons pourquoi étudier le rapport au savoir (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot, 2017) nous a semblé indissociable d'une posture de recherche compréhensive, voire phénoménologique (Fortin & Gagnon, 2016) et comment cette posture a influencé le choix de combiner à la fois des outils de recueil de données différents (questionnaire ouvert et entretiens compréhensifs disponibles en annexe 2 et 3) et des méthodes d'analyse des données quantitatives et qualitatives. Nous expliquerons également comment la temporalité de nos prises de données nous a permis de repérer des éléments constitutifs du rapport aux savoirs des étudiants et d'éclairer les difficultés qu'ils rencontrent en première année universitaire (Baillet, 2020 ; Baillet & Rey, 2020).

C'est dans deux genres de pratiques professionnelles² que se nichent le point de départ ou du moins, les éléments qui nous ont amenée à interroger le rapport au savoir des étudiants en tant que piste explicative de l'échec et de la réussite à l'université. La première correspond à notre pratique de conseillère pédagogique³ qui nous a conduite à rencontrer de nombreux étudiants afin de les guider au mieux dans le travail qu'ils avaient à réaliser pour s'appropriier le contenu des cours. Parmi ceux-ci, certains étaient en difficulté notoire alors que d'autres avaient davantage besoin de conseils pour organiser leur travail et être « efficaces », d'autres encore avaient besoin qu'une personne les rassure et les encourage à persévérer. Parfois, notre travail d'accompagnement a été facile : il a « suffi » de donner quelques conseils ciblés en fonction de la demande qui nous avait été adressée, avec d'autres le travail d'accompagnement a été plus difficile, plus long car il a fallu essayer d'« entrer dans leur tête », poser beaucoup de questions pour parvenir à leur faire mettre des mots sur ce qu'ils ne comprenaient pas. Petit à petit, des « choses » se sont clarifiées, nous avons vu des étudiants avoir des « déclics » : tout à coup, ils avaient saisi quelque chose qui jusque-là leur avait échappé. Souvent, nous leur avons demandé de nous expliquer leur parcours scolaire, les options qu'ils avaient choisies, pourquoi ils étaient venus à l'université, sans nécessairement parvenir à identifier dans leurs réponses des éléments qui nous permettraient de trouver des pistes de réponses à leurs difficultés. Nous avons régulièrement constaté qu'un parcours scolaire linéaire, sans difficulté majeure, avec les « bonnes » options dans le cursus secondaire, ne suffisait pas à expliquer pourquoi un étudiant était en difficulté alors que son voisin ne l'était pas ou très peu. Comment expliquer de telles différences entre des étudiants aux parcours apparemment semblables ? Pourquoi certains étudiants comprennent très vite ce qu'ils doivent faire avec leurs cours, alors que d'autres peinent ? La seconde pratique qui a contribué à faire apparaître la question du rapport au savoir dans nos recherches est notre engagement en tant que chercheuse dans une recherche intitulée « Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés » coordonnée par Bernard Rey (Rey *et al.*, 2005, 2006).

2. Une problématique, plusieurs nécessités

La problématique à laquelle nous nous sommes intéressée est celle de l'échec et de la réussite en contexte universitaire. Toutefois, à la différence d'autres travaux qui abordent cette question soit à partir des caractéristiques

1. Pour une explicitation immédiate de la distinction que nous opérons entre « rapport au savoir » et « rapport aux savoirs », voir le premier paragraphe de la troisième partie de cet article.

2. À noter qu'au-delà des deux pratiques professionnelles décrites ci-dessus, j'ai moi-même fait l'expérience d'une première année échouée à l'université. Dans une perspective clinique, l'analyse de cette expérience permettrait certainement de jeter un éclairage intéressant sur la construction de mes objets de recherche.

3. Face à l'important taux d'échec observé en première année, les universités belges offrent aux étudiants des dispositifs de soutien individuel ou collectif centrés sur les cours ou à orientation plus méthodologique. C'est ainsi qu'à l'Université libre de Bruxelles, la fonction de conseiller pédagogique pour les étudiants a progressivement émergé depuis la fin des années quatre-vingt-dix.

des étudiants, soit à partir des caractéristiques de l'institution universitaire, nous avons opéré un double glissement. Le premier consiste non pas à étudier les relations statistiques entre des caractéristiques des étudiants ou des institutions d'enseignement universitaire et la réussite⁴ mais bien à identifier des difficultés qui, par effet de sédimentation, pourraient alimenter de manière progressive des processus qui sont eux-mêmes susceptibles de conduire les étudiants à ne pas obtenir la moyenne attendue pour un cours donné ou à ne pas pouvoir passer dans l'année supérieure. Le second glissement consiste à considérer que certaines difficultés rencontrées par les étudiants puissent être le résultat d'une co-construction. Ainsi, à la suite des travaux exploratoires de Rey *et al.* (2003, 2004, 2005, 2006) et d'un ensemble de recherches qui ont mis au jour la diversité des expériences étudiantes et la variété des processus qui les sous-tendent (Dubet, 1994 ; Dumora, Gontier, Lannegrand, Pujol & Vonthron, 1997 ; Merle, 1997 ; Paivandi, 2011, 2015 ; Pralong, 1999 ; Rayou, 2004), nous avons construit une hypothèse relationnelle qui postule que les difficultés rencontrées par les étudiants à l'université pourraient naître de la conjugaison de deux éléments peu étudiés dans la littérature portant sur la compréhension de l'échec universitaire : les caractéristiques des savoirs enseignés à l'université et la relation que les étudiants entretiennent avec le(s) savoir(s). Autrement dit, notre recherche s'est articulée autour de la question générale suivante : les difficultés rencontrées par les étudiants en première année à l'université peuvent-elles être liées à la conjugaison de leur rapport au(x) savoir(s) et des caractéristiques des savoirs qui y sont enseignés ? Question générale que nous avons ensuite déclinée en sous-questions : avec quel rapport au savoir les étudiants entrent-ils à l'université ? Peut-on identifier des rapports au savoir correspondant à des idéaux-types ? Peut-on déceler dans le rapport au savoir des étudiants des éléments qui laisseraient augurer la naissance de difficultés en lien avec les savoirs enseignés à l'université ? Sur quels éléments les étudiants s'appuient-ils pour donner du sens aux savoirs enseignés ? Quelles sont les caractéristiques des savoirs enseignés à l'université ? Les difficultés rencontrées sont-elles susceptibles de varier d'un groupe d'étudiants à l'autre, d'un cours à l'autre ? Mais aussi, en quoi l'histoire singulière d'un étudiant a-t-elle des implications sur la façon dont il conçoit, aborde et comprend les savoirs ?

Répondre à ces questions a d'abord fait apparaître deux nécessités. Il nous fallait d'une part définir et opérationnaliser le rapport au savoir et d'autre part proposer une caractérisation des savoirs enseignés à l'université. Cette dernière ayant fait l'objet d'une publication récente (Baillet, Kahn & Rey, 2021), la suite de cet article sera d'abord dédiée à une synthèse des principes essentiels de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir pour ensuite présenter notre définition et opérationnalisation du rapport au savoir, la méthodologie que nous avons déployée pour l'étudier en contexte universitaire et les principaux résultats qu'elle a permis de construire.

3. L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir : principes essentiels et implications opératoires

Comme le souligne Charlot (2021), les recherches qui se réclament de l'approche sociologique du rapport au savoir partagent un ensemble de principes communs⁵.

Premièrement, elles abordent la question des inégalités sociales en contexte scolaire en adoptant une « position épistémologique de base dénommée lecture en positif » (Charlot, 2021, p. 2). Pour le chercheur, cette position implique d'emblée d'accorder une place centrale au sens que les apprenants donnent à leurs expériences d'apprentissage plutôt que d'essayer de saisir ce qui manque à ceux qui échouent. Ce faisant, le chercheur privilégiera par exemple l'accès à la compréhension des raisons pour lesquelles un élève écoute le cours ou fait ses exercices plutôt que de laisser son attention dériver vers d'autres centres d'intérêt.

Le deuxième principe fondateur de ces recherches consiste à considérer que la théorie sociologique de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1966, 1970) ne suffit pas pour aborder les inégalités sociales (Charlot, 2021). En effet, si la position sociale permet d'éclairer les trajectoires scolaires fréquentes ou statistiquement attendues, elle échoue à offrir une grille de lecture pour les cas atypiques de réussite ou d'échec. Dès lors, si l'on veut comprendre ce qui se joue dans ces deux types de parcours, il faut admettre que le déterminisme social ne suffit pas à expliquer ces phénomènes et qu'il est nécessaire de tenir compte des histoires singulières des élèves. D'autre part, les théories de la reproduction sociale reposent sur l'idée que la position sociale d'un sujet est le fruit de l'héritage d'un certain nombre de capitaux (économiques, culturels, symboliques) transmis de génération en génération. Or, si l'on peut effectivement hériter de capitaux économiques, la question de l'héritage culturel et symbolique semble plus problématique. En effet, comme le souligne Charlot (2021), pour hériter d'un goût pour la nouvelle cuisine, le théâtre ou l'art abstrait, il faut une activité. Cette activité est double. Elle repose à la fois sur

4. Par réussite, nous entendons ici une diversité de cas de figure : réussite d'un examen, passage d'une année à une autre ou encore acquisition d'un diplôme de premier ou de deuxième cycle universitaire.

5. Pour une approche plus étayée des principes essentiels des recherches qui s'inscrivent dans l'approche socio-anthropologiques du rapport au savoir, nous renvoyons le lecteur à Charlot (2021).

une activité pour les parents et les enseignants – transmettre/enseigner ou en un mot éduquer – et sur une activité pour les enfants – apprendre. Ainsi quel que soit le contexte d'apprentissage, apprendre requiert une action et fait donc de celui qui apprend un acteur de son histoire, et plus largement, du monde.

Troisièmement, à la différence de la sociologie des inégalités sociales face à l'école, les recherches sur le rapport au savoir ont également en commun d'interroger ce que représente le fait d'apprendre mais aussi, à des degrés divers, ce l'on apprend, soit le savoir.

Enfin, en faisant le choix de s'appuyer sur les travaux de Charlot (1997, 2021), ces travaux de recherche ont également en commun de considérer, de manière explicite ou implicite, qu'apprendre doit être envisagé comme un fait anthropologique spécifique : « l'homme doit apprendre pour s'humaniser et cette humanisation est à la fois, et indissociablement, une socialisation et une singularisation-subjectivation » (Charlot, 2021, p. 8). Socialisation car apprendre implique pour le petit humain de devoir s'appuyer sur les autres (pairs, parents, enseignants, institutions) pour s'approprier un monde truffé de « médiations historiquement construites par ceux qui l'ont précédé, y compris des médiations par les symboles » (Charlot, 2021, p. 13). Singularisation-subjectivation car bien que médiée par les autres, cette appropriation n'est jamais strictement identique d'un petit humain à l'autre. En effet, personne ne partage exactement la même position dans l'espace social, ne vit exactement les mêmes expériences, ne donne donc exactement le même sens à ses apprentissages.

De cet ensemble de principes découle la définition du rapport au savoir de Charlot (2021) : « le rapport au savoir est un rapport social et identitaire, un rapport au monde, aux autres et à soi-même, mais toujours également un rapport à un certain type de savoir et d'activité intellectuelle » (p. 7). Définition dont naissent non seulement des questions portées dans les travaux de recherche sur le rapport au savoir : Quel sens les élèves donnent-ils à leurs apprentissages ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'un savoir ? Tous les savoirs se présentent-ils sous les mêmes traits ? Impliquent-ils les mêmes activités ? Et dès lors, que fait un élève quand il apprend ? Quelle place occupent les autres (pairs, parents, enseignants, etc.) dans ses apprentissages ? Pour quoi apprend-il ? Mais aussi un ensemble de perspectives ou d'orientation méthodologiques comme choisir d'aborder l'échec ou les difficultés d'apprentissage en tant qu'expériences vécues et interprétées par un sujet, étudier les cas atypiques pour éviter des réflexions déterministes, considérer « l'apprendre » comme un phénomène étudiable en soi et enfin, envisager ces différentes perspectives en préservant autant que possible leur épaisseur anthropologique, c'est-à-dire en considérant le sujet dans son rapport aux autres et au monde dans lequel il s'inscrit historiquement

4. Le rapport au savoir : définition et opérationnalisation dans nos travaux

À la suite des travaux du groupe ESCOL (Charlot *et al.*, 1992 ; Bautier & Rochex, 1998), nous définissons le rapport au savoir comme une relation qui traduit le sens qu'un sujet singulier accorde à ses apprentissages. Cette relation se construit à partir de l'articulation des trois registres entretenant des liens étroits : le registre épistémique (qu'est-ce qu'apprendre ?), le registre identitaire (pourquoi apprendre ?) et le registre social (d'où je viens et quelle place occupent les autres dans mes apprentissages ?). Cette relation s'inscrit dans le temps et nécessite, pour en comprendre tous les ressorts, de tenir compte de l'histoire passée, présente et à venir de l'apprenant. Par ailleurs, à la suite des travaux de Charlot (1997), de Venturini (2005) et de Venturini et Capiello (2009), nous distinguons le rapport au savoir (au singulier) du rapport aux savoirs (au pluriel). Ainsi, au singulier le « rapport au savoir » désigne ce que Charlot (1997) appelle aussi le rapport à l'apprendre ou à l'acte d'apprendre qui a trait à une forme de rapport au monde et se construit au fil des expériences d'apprentissage scolaires et extrascolaires des sujets-apprenants. Alors que nous utiliserons l'expression au pluriel – le rapport aux savoirs – pour faire référence à la relation spécifique qu'un sujet-apprenant entretient, à un moment donné, avec des savoirs scolaires ancrés dans des champs disciplinaires clairement identifiables. Or, comme certains travaux en pédagogie universitaire le suggèrent, la manière dont les étudiants donnent du sens aux enseignements – en particulier à ceux qui ne semblent pas directement liés aux études qu'ils ont entreprises – peut déjà constituer un premier indice du rapport aux savoirs des étudiants (Dumora *et al.* ; 1997, Pralong, 1999 ; Paivandi, 2011, 2015).

Cette définition ainsi que la distinction entre « rapport au savoir » et « rapport aux savoirs » ont des conséquences opérationnelles et donc, sur les orientations méthodologiques à privilégier. En premier lieu, la distinction singulier/pluriel implique d'interroger les sujets sur le sens qu'ils accordent à leurs expériences d'apprentissage en général et, plus spécifiquement, dans certains cours. Deuxièmement, afin de capter la dimension temporelle et identitaire du rapport au(x) savoir(s), cette définition exige d'appréhender la manière dont l'étudiant se perçoit en tant qu'apprenant, explique ce qu'il entend par « apprendre » mais aussi décrit ce qu'il attend de ses apprentissages (Beaucher, Beaucher & Moreau, 2013). Enfin, comme notre recherche s'inscrit dans le contexte de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire, il semble aussi opportun de demander aux étudiants de faire état des changements et des difficultés auxquels ils s'attendent à l'entrée à l'université. En effet, à la suite des travaux de Bautier et Rochex (1998), cette dimension est apparue comme un élément différenciateur sur le plan de la réussite et de l'échec.

Répondre à nos questions tout en tenant compte des conséquences opérationnelles de notre définition du rapport au(x) savoir(s) a impliqué un certain nombre de choix méthodologiques. Ils concernent – comme nous avons commencé à l’esquisser – non seulement les dimensions du rapport au(x) savoir(s) à interroger et la démarche de recherche privilégiée mais aussi le choix du terrain d’investigation, la construction des instruments de recueil des données et le type d’analyses réalisées sur les données collectées.

5. La démarche de recherche

Sur le plan méthodologique, notre recherche s’inscrit dans une démarche compréhensive qui vise à construire un « mode d’approche de l’expérience scolaire des [étudiants] en ce qu’elle peut être mise en relation avec le sens qu’ils donnent à cette expérience » (Bautier & Rochex, 1998, p. 45). Dans cette optique, on peut également considérer que ce travail s’inscrit dans le courant phénoménologique dont la caractéristique centrale est de chercher « à cerner la manière dont une expérience de vie [ou d’apprentissage] a été ressentie et comprise par celui ou celle qui l’a vécue (...) [et à] saisir son incidence sur sa manière d’être pendant et après l’avoir vécue » (Guillemette, 2022, p. 12).

Outre la nécessité de donner une place centrale au sujet dans sa singularité et son historicité et au sens qu’il accorde à ses apprentissages, cette approche implique également de construire des outils de recueil de données ouverts qui laissent la possibilité au sujet de décrire et de situer ses expériences dans toute leur complexité. Enfin, l’approche phénoménologique requiert d’inscrire l’analyse des données dans une démarche inductive qui veille à comprendre l’expérience du sujet depuis son point de vue et non « par le prisme d’une position scientifique explicative, opérant par mesure, dans une perspective apriorique » (Guillemette, 2022, p. 13).

Pour rappel, la question qui a guidé la construction de nos instruments de recueil de donnée et nos analyses est la suivante : les difficultés rencontrées par les étudiants en première année à l’université peuvent-elles être liées à la conjugaison de leur rapport au savoir avec les caractéristiques des savoirs qui y sont enseignés ? Pour y répondre, nous avons découpé notre recherche en trois pôles de questions plus spécifiques que nous avons cherché à étayer à partir de deux grands types de recueils de données. Les trois pôles de questions que nous avons souhaité étayer sont les suivants :

- Avec quel rapport au savoir les étudiants entrent-ils à l’université ? Peut-on identifier des rapports au savoir correspondant à des idéaux-types ? Peut-on déceler dans le rapport au savoir des étudiants des éléments qui laisseraient augurer la naissance de difficultés en lien avec les savoirs enseignés à l’université ?
- Sur quels éléments les étudiants s’appuient-ils pour donner du sens aux savoirs enseignés ? Quelles difficultés les étudiants rencontrent-ils face aux savoirs enseignés ? Ces difficultés varient-elles d’un groupe d’étudiants à l’autre, d’un cours à l’autre ?
- En quoi l’histoire singulière d’un étudiant a-t-elle des implications sur la façon dont il conçoit, aborde et comprend les savoirs ?

Pour chaque pôle de questions, nous avons construit une approche méthodologique spécifique. Le premier pôle de questions a été étayé à partir de 201 bilans de savoir. Le deuxième pôle a été documenté *via* des entretiens semi-directifs menés auprès de vingt étudiants. Enfin, la dernière question a été étudiée à partir de la mise en perspective des données issues des bilans de savoir et des entretiens semi-directifs de quatre étudiants.

Avant de décrire plus finement chaque approche méthodologique, nous proposons de rapidement décrire les éléments qui ont contribué au choix de notre terrain d’investigation. En effet, nos lectures nous ayant amenée à considérer que les difficultés des étudiants pourraient varier d’un cours à l’autre – parce qu’ils n’ont pas les mêmes caractéristiques – mais aussi d’un étudiant (ou d’un groupe d’étudiants) à l’autre – car ils n’ont pas le même rapport au savoir –, il nous fallait examiner les réactions d’un seul échantillon d’étudiants face à une pluralité de cours différents. Dans ce contexte, le choix de la filière des Sciences psychologiques et de l’éducation s’est imposé pour des raisons de commodité dans l’accessibilité du terrain mais surtout parce que c’est une filière d’études dont les enseignements s’enracinent dans des champs disciplinaires pluriels. En effet, on y distingue des enseignements qui peuvent, *a priori*, être regroupés en trois grands domaines : les enseignements directement liés à la psychologie (psychologie du développement, psychopathologie, neuropsychologie, psychologie sociale, etc.), les enseignements relevant d’autres sciences humaines (philosophie, anthropologie, sociologie, etc.) et les enseignements liés au fonctionnement du corps (biologie, anatomie, neurophysiologie, etc.). À ces trois domaines, s’ajoutent deux cours qui pourraient être qualifiés d’« outils » comme les statistiques et l’anglais. Ce choix de terrain nous permettait donc d’interroger les étudiants quant à la complémentarité des enseignements figurant à leur programme d’études et ainsi, de comprendre à partir de quels critères ils donnent du sens aux cours. Par ailleurs, nous savons également que chaque cours peut être considéré comme une communauté discursive

caractérisée par l'usage d'un vocabulaire et de modes de raisonnements spécifiques auxquels l'étudiant doit progressivement s'accoutumer (Jaubert, Rebière & Bernié, 2012 ; Jaubert, Rebière & Pujol, 2010 ; Baillet *et al.*, 2021). Cette filière d'étude offre donc la possibilité, d'une part, de sélectionner des cours contrastés dont les caractéristiques étaient susceptibles d'être à l'origine de difficultés transversales ou non pour un ensemble d'étudiants et, d'autre part, de repérer si les difficultés rencontrées par un étudiant variaient d'un cours à l'autre.

6. Le choix des instruments de recueil de données

Selon Charlot (2017), les recherches portant sur le rapport au savoir ont toutes pour « principe méthodologique de base (...) de recueillir des données sur le sens que les acteurs confient aux situations, aux pratiques, aux contenus enseignés, etc. » (p. 167).

Notre recherche poursuit plusieurs objectifs qui, sur le plan méthodologique, ne correspondent pas exactement aux mêmes enjeux. En effet, d'une part, nous souhaitons construire un tableau synoptique du rapport au savoir des étudiants entrant en première année en Sciences psychologiques et de l'éducation et vérifier s'il est possible de regrouper les étudiants en fonction d'éléments qu'ils partagent dans la relation qu'ils entretiennent avec le savoir et, d'autre part, nous souhaitons aussi avoir accès au sens personnel, singulier que les étudiants donnent aux cours et aux difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs qu'ils y rencontrent. Méthodologiquement parlant, ces deux objectifs n'ont pas les mêmes retombées. De fait, si le premier nécessite de pouvoir interroger rapidement un grand nombre d'étudiants et de procéder à des analyses statistiques ; le second réclame plutôt de pouvoir échanger avec des étudiants pour les amener à expliquer le sens qu'ils donnent aux situations qu'ils rencontrent et suppose, des analyses plus qualitatives. En fait, comme le dit Charlot (2017), notre recherche est soumise à une tension qui traverse souvent les recherches portant sur le rapport au savoir : recueillir rapidement un grand nombre de données tout en préservant l'histoire singulière des personnes interrogées. Pour gérer cette tension, nous avons donc eu recours à deux instruments de recueil des données : le « bilan de savoir » et les entretiens semi-directifs.

7. Les « bilans de savoir » ou la première approche du rapport au savoir des étudiants

Dans notre recherche, les « bilans de savoir » complétés par les étudiants poursuivent deux objectifs : d'une part, construire une sorte de photographie du rapport au savoir des étudiants entrant en première année en Sciences psychologiques et de l'éducation permettant de repérer des réponses susceptibles d'augurer la naissance de difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires et d'autre part, vérifier s'il est possible de regrouper les étudiants en fonction d'éléments partagés dans la relation qu'ils entretiennent avec le savoir. Avant d'expliquer comment nous les avons élaborés, dans quelles conditions ils ont été remplis par les étudiants et comment nous en avons extrait les données, il semble intéressant de détailler comment cet instrument de recueil de données a été élaboré par l'équipe ESCOL, ses forces et faiblesses ainsi que la manière dont d'autres chercheurs s'en sont emparés.

7.1. Les « origines » du « bilan de savoir »

Au départ, le « bilan de savoir » a été imaginé par Charlot *et al.* (1992) quand, à la fin d'une réunion avec des enseignants d'un collège de la zone d'éducation prioritaire de Saint-Denis (Paris, France), ces derniers ont interpellé les chercheurs en leur demandant ce qu'ils pouvaient « faire » pour participer à leur recherche. Pris un peu de court, Charlot (2017) raconte leur avoir proposé de demander aux élèves de faire un « bilan de savoir » au terme de leur troisième année du collège. Ainsi, comme on peut faire un bilan de santé, un bilan automobile, les chercheurs ont proposé que les élèves fassent un bilan de ce qu'ils avaient appris à partir d'une consigne large et peu contraignante. Les textes produits par les élèves étant intéressants, ils ont ensuite structuré la consigne comme suit : « *J'ai ... ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ?* » (Charlot *et al.*, 1992, p.36). Selon Charlot (2017), l'intérêt principal de cette consigne est « de questionner l'élève sans avoir à lui poser de question ... » (p. 168) et donc, d'éviter d'influencer (même involontairement) sa réponse. Par ailleurs, Charlot *et al.* (1992) partent du principe que, comme l'élève ne peut pas inventorier tout ce qu'il a appris au cours de son existence, il va nécessairement faire des choix. Dès lors, cette méthode de recueil de données part du postulat suivant : « les apprentissages évoqués par les jeunes sont ceux qui font le plus sens pour eux » (Charlot *et al.*, 1992, p. 134) et constituent dès lors, « une voie d'accès au rapport que les jeunes entretiennent avec le fait d'apprendre et de savoir » (Charlot *et al.*, 1992, p. 134). Autrement dit, « le bilan de savoir n'est pas l'équivalent d'un questionnaire portant sur des faits, il est un instrument méthodologique permettant de travailler sur du sens, construit et produit par l'élève » (Charlot *et al.*, 1992, p. 135). Pour le chercheur, il en résulte donc que l'absence ou la présence de thèmes dans les « bilans de savoir » constitue déjà une source d'information intéressante. Par la suite, la consigne des « bilans de savoir » a été adaptée au sein de l'équipe ESCOL mais aussi dans d'autres travaux qui s'en

réclament. La plupart du temps, les « bilans de savoirs » sont complétés par quelques questions ouvertes ou par des entretiens semi-directifs qui permettent de mettre la focale sur des thèmes en lien avec l'objet de recherche et de tenir compte de l'histoire des apprenants⁶.

7.2. L'adaptation du « bilan de savoir » à notre population et à notre problématique

Pour élaborer le « bilan de savoir » que nous avons soumis aux étudiants de notre population, nous nous sommes appuyée sur la consigne initialement formulée par Charlot *et al.* (1992) que nous avons adaptée à partir des travaux de Beaucher (2004) et de Beaucher *et al.* (2013). Ainsi, en plus de demander aux étudiants de « lister » les apprentissages qu'ils avaient réalisés au cours de leur existence, avec qui et où, nous les avons également invités à les hiérarchiser. Par ailleurs, nous avons complété cette consigne par quelques questions ouvertes qui semblaient particulièrement discriminantes en termes d'appropriation des savoirs (Bautier & Rochex, 1998 ; Pralong, 1999 ; Paivandi, 2011, 2015). Ces questions concernent les raisons pour lesquelles les étudiants se sont inscrits à l'université et, en particulier en Psychologie, les changements auxquels ils s'attendent et les difficultés qu'ils anticipent à leur entrée à l'université. Nous leur avons également demandé d'expliquer ce qu'ils entendent par « apprendre » et comment ils définissent un « savoir ». Enfin, afin de saisir l'espace social dans lequel les étudiants évoluent, des informations biographiques (âge, diplôme et type d'emploi des parents) ont également été demandées.

L'ensemble de ces modifications nous a permis d'adapter le « bilan de savoir » à notre population mais aussi de recueillir des informations utiles à notre problématique. Au final, notre version du « bilan de savoir » comporte sept questions parmi lesquelles certaines sont subdivisées en deux parties. Il est intégralement disponible en annexe 2.

Le « bilan de savoir » a été administré à tous les étudiants de première année en Sciences psychologiques et de l'éducation et en logopédie⁷ présents à l'issue de la première heure de cours de l'année académique 2015-2016. Il a été présenté comme s'intégrant dans une recherche doctorale portant sur la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire. La plupart des étudiants ont accepté de compléter le questionnaire. Nous avons ainsi recueilli 484 « bilans de savoir » parmi lesquels nous avons retenu les bilans dûment complétés par 201 étudiants inscrits pour la première fois à l'université. Parmi ces 201 étudiants, 81 ont donné leur accord pour être recontactés dans le cadre de la recherche.

7.3. Les analyses des données issues des « bilans de savoir »

La première phase de l'analyse des données recueillies *via* les bilans de savoir a été conduite de manière à construire de manière inductive des thématiques permettant de progressivement dégager les éléments constitutifs du rapport au savoir des étudiants. Cette phase a permis de disposer d'une sorte de photographie – que nous avons appelée « tableau synoptique » – du rapport au savoir des étudiants entrant en première année en Sciences psychologiques et de l'éducation. C'est à partir de ce tableau que nous avons ensuite pu, dans un second temps, essayer de repérer des réponses susceptibles d'augurer la naissance de difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires et vérifier la possibilité de regrouper les étudiants en fonction d'éléments partagés dans la relation qu'ils entretiennent avec le savoir ou, autrement dit, construire des idéaux-types⁸ de rapport au savoir.

Pour ce faire, les données recueillies *via* les bilans de savoir ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2007). Une fois le matériau à analyser rassemblé et préparé, la première étape de notre analyse a consisté à parcourir une vingtaine de « bilans de savoir » afin d'en découvrir le contenu. Cette première lecture nous a permis de constater qu'une partie des réponses produites par les étudiants était assez proche de celles produites par des apprenants dans d'autres recherches portant soit sur le rapport au savoir, soit sur la transition secondaire-université. La deuxième étape de nos analyses a consisté à repérer plus précisément les indices ou thèmes et les indicateurs utiles aux étapes ultérieures de nos analyses. Dans la suite de notre travail, nous les avons nommés « occurrences ». À titre d'exemple, les indices recherchés dans les réponses des étudiants à la première question du bilan de savoir sont les apprentissages réalisés. Chaque occurrence correspond à une unité d'apprentissage apparaissant dans la réponse des étudiants. Quant aux indicateurs, ils correspondent à la fréquence d'apparition des apprentissages cités. L'étape suivante a consisté à produire les grilles d'analyse de contenu proprement dites. Étant donné que les réponses des étudiants étaient proches de résultats produits par d'autres recherches, nous nous sommes appuyée

6. Pour une vue des instruments méthodologiques de quelques recherches portant sur le rapport au savoir, voir Annexe 1 : Tableau 1.

7. Orthophonie.

8. L'idéaltype ou type idéal peut être défini comme « une construction intellectuelle obtenue par accentuation délibérée de certains traits de l'objet considéré » (Weber, [1922]1988, p. 191; 1965, p.181 cité par Coenen-Huther, 2003, p. 532).

sur la littérature pour construire nos catégories et sous-catégories d'analyse. Afin d'en vérifier l'opérationnalité et la pertinence, nous les avons mises à l'épreuve à partir d'une trentaine de « bilans de savoir ». Cette mise à l'épreuve a débouché sur quelques remaniements qui ont à leur tour été mis à l'épreuve à partir de 30 nouveaux « bilans de savoir ». En parallèle des deux étapes précédentes, les *verbatim* produits par les 81 étudiants qui avaient accepté d'être recontactés pour notre recherche, ont été transcrits dans une carte mentale⁹ via le logiciel « XMind ». La transcription de ces *verbatim* a été utile à deux niveaux : d'une part, pouvoir les visualiser a été particulièrement intéressant pour évaluer la cohérence de chaque sous-catégorie de notre grille d'analyse de contenu, d'autre part, ces *verbatim* ont ensuite été utilisés pour illustrer les résultats de notre recherche. Ensuite, la grille a été appliquée au 141 « bilans de savoir » restants.

Au final, les réponses rédigées par les étudiants à chaque question du bilan de savoir ont donc été décomposées en occurrences que nous avons regroupées dans les catégories et sous-catégories. Pour chaque catégorie, nous avons calculé d'une part le pourcentage d'occurrences qu'elle rassemble et d'autre part, le pourcentage d'étudiants ayant produit une occurrence relevant de cette catégorie. En effet, selon que l'on s'intéresse au pourcentage d'étudiants ayant produit une réponse se référant à une catégorie ou au pourcentage d'occurrences relevant d'une catégorie, l'analyse des résultats peut considérablement varier¹⁰. Cette démarche a permis d'appréhender le « poids » des catégories les unes par rapport aux autres et de connaître le pourcentage d'étudiants ayant fait référence à une sous-catégorie. De plus, cette démarche a semblé appropriée car si le nombre total d'occurrences relevées par question est variable, le nombre d'étudiants de notre échantillon ne varie pas. En effet, si nous ne pouvons pas comparer les pourcentages d'occurrences d'une question à l'autre, nous pouvons aisément le faire en ce qui concerne les étudiants. C'est à partir de l'analyse des occurrences, de leurs pourcentages par catégorie ou de la proportion d'étudiants qui les ont produits que nous avons pu d'une part, dresser un tableau synoptique des éléments constitutifs du rapport au savoir des étudiants primo-inscrits et d'autre part, repérer que, parmi ces éléments, certains étaient susceptibles de laisser augurer la naissance de difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires (Baillet, 2017, 2020).

Dans un second temps afin de construire les idéaux-types utiles à la poursuite de l'exploration de nos questions de recherche et sachant que nous disposions d'un volume de données tel qu'il était difficilement traitable « à la main », nous avons cherché un type d'analyse statistique qui nous permettrait de réduire une population en sous-populations homogènes. Pour mener à bien cette tentative, nous avons soumis les données chiffrées issues de l'analyse de contenu des bilans de savoir à une analyse typologique, soit un type d'analyse statistique qui est souvent employé dans les enquêtes de marketing pour « simplifier la lecture des données en regroupant des observations ayant des caractéristiques communes, ou encore pour faire émerger des groupes d'individus homogènes des données collectées » (Carricano & Pujol, 2009, p. 80). Parmi les différents types de classifications et de méthodes pour constituer des groupes¹¹, nous avons opté pour une classification non hiérarchique via la méthode des nuées dynamiques qui permet « de classer des individus ou des variables, mais également de réduire les données en les regroupant au sein de classes homogènes » (Carricano & Pujol, 2009, p. 93). Avant d'expliquer les différentes étapes de cette méthode, il est important de souligner que les données issues de l'analyse des « bilans de savoir » ont été recodées car nous sommes partie du principe qu'utiliser la fréquence d'apparition des occurrences par catégorie ou sous-catégorie n'avait pas beaucoup de sens. En effet, conformément au principe de base du « bilan de savoir », ce qui nous intéresse, c'est de pouvoir distinguer les étudiants en fonction du fait qu'ils aient ou non fait référence aux différentes catégories (Charlot *et al.*, 1992). Dès lors, toutes les occurrences faisant partie d'une catégorie ont été sommées et recodées de manière dichotomique traduisant le fait que l'étudiant a ou n'a pas produit de réponse relative à une catégorie donnée dans son « bilan de savoir ».

Dans la méthode des nuées dynamiques, la première étape consiste à sélectionner les variables qui paraissent les plus pertinentes pour constituer les différents groupes. Pour ces analyses, nous avons donc choisi de travailler à partir de la catégorisation des données relatives à trois questions: « *Depuis que je suis né...* » (question 1A), « *Et maintenant, vous êtes à l'université : pourquoi avez-vous choisi de vous y inscrire ? Qu'attendez-vous d'un parcours universitaire ?* » (question 2A) et « *Plus particulièrement, vous êtes inscrit.e en sciences psychologiques et de l'éducation ou en logopédie, pour quelles raisons ? Que vous attendez-vous à y apprendre ?* » (question 2B). Ces questions nous ont en effet semblé pertinentes car elles permettent de tenir compte des apprentissages les plus significatifs cités par les étudiants avant leur entrée à l'université et de leurs attentes concernant la suite de leur

9. Cette démarche nous a été conseillée par Chantale Beaucher lors du REF organisé à Montréal en octobre 2015.

10. Par exemple, si 50,7% des étudiants font référence à l'apprentissage d'une activité physique ou sportive, l'examen du pourcentage d'occurrences associées à cette catégorie n'est que de 13%. Par ailleurs, comparativement aux pourcentages relatifs aux autres sous-catégories, 13% est un chiffre élevé mais il indique une proportion relativement faible d'occurrences par rapport au nombre total d'occurrences produites par les étudiants.

11. Le lecteur intéressé trouvera une présentation détaillée des différents types de classifications et méthodes qui permettent de segmenter des données dans le chapitre 4 de l'ouvrage de Carricano et Pujol (2009).

parcours. Dans la foulée, Carricano et Pujol (2009) expliquent que le chercheur doit aussi spécifier le nombre de classes qu'il souhaite obtenir. À ce sujet, nous avons procédé de manière incrémentielle. Ainsi, nous avons lancé à plusieurs reprises l'algorithme en modifiant le nombre de classes attendues (de 6 à 2). Par ailleurs, comme conseillé par Carricano et Pujol (2009), nous avons également demandé un nombre d'itérations important (30) et un tableau ANOVA (analyse de la variance) afin de déterminer quelles étaient les variables les plus discriminantes dans la constitution des groupes. Ensuite, nous avons suivi pas à pas les critères énoncés par ces auteurs pour évaluer la pertinence des résultats obtenus¹². Après deux itérations du processus et la suppression des variables les moins discriminantes, c'est l'analyse débouchant sur la classification des étudiants en quatre groupes qui a donné les résultats les plus consistants, c'est-à-dire des groupes pour lesquels il a été possible de construire une interprétation cohérente des positionnements des étudiants pour les différentes variables¹³. Par interprétation cohérente, nous entendons des groupes au sein desquels les positionnements relatifs des étudiants pour les différentes variables ont pu être nommés et permettent d'identifier des rapports idéaux-typiques au savoir susceptibles de produire des différences dans la nature des difficultés rencontrées par les étudiants. À titre d'exemple, le premier groupe d'étudiants a pour point commun essentiel d'être à l'université pour s'enrichir sur le plan intellectuel alors que le second semble avoir choisi des études universitaires pour s'assurer un avenir professionnel. Si les deux projets sont bien entendu légitimes, ils supposent des attentes et des postures différentes face aux cours. Là où les premiers accordent de l'importance à la découverte de nouvelles connaissances sans nécessairement s'inquiéter de leur utilité pratique, l'intérêt des seconds semble plutôt guidé par l'utilité des connaissances au regard de la profession qu'ils visent.

8. Les entretiens ou l'analyse des difficultés relatives aux savoirs enseignés à l'université

Dans notre recherche, les entretiens avaient pour objectif premier d'interroger les étudiants au sujet de leur représentation de la Psychologie, des éléments sur lesquels ils s'appuient pour donner du sens aux savoirs enseignés ainsi que des difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs dans quatre cours (psychologie, éthologie, biologie, sociologie). Dès lors, en cohérence avec nos objectifs et avec les principes méthodologiques de base liés à l'étude du rapport au savoir, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs qui favorisent la compréhension du sens que les étudiants donnent aux cours et aux difficultés qu'ils rencontrent face aux caractéristiques des savoirs enseignés à l'université. En effet, l'entretien semi-dirigé est une méthode qualitative qui « sert à recueillir des données auprès des participants quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 320). Ce type d'entretien repose le plus souvent sur une liste de questions ouvertes que l'intervieweur a construite après avoir établi un ensemble de thématiques à aborder avec les participants. Répondant à une structure favorisant la comparaison des réponses des participants, les entretiens semi-directifs restent souples dans leur mise en œuvre. L'intervieweur peut par exemple changer l'ordre des questions au sein d'une thématique ou intervertir l'ordre dans lequel il aborde les différentes thématiques d'un participant à l'autre. Ainsi, à la différence d'un entretien non directif qui ne garantit pas le recueil d'informations comparables d'un participant à l'autre ou de l'entretien directif où les questions sont plutôt fermées et posées dans le même ordre à tous les participants, le format et le type de questions qui caractérisent l'entretien semi-directif permettent à l'interviewer de recueillir l'avis des participants tout en s'assurant de disposer d'informations comparables d'un participant à l'autre.

8.1. La construction du guide d'entretien

Un des enjeux lorsque l'on construit un guide d'entretien est de parvenir à installer un climat de confiance qui permette d'obtenir les informations souhaitées sans brusquer le participant (Fortin et Gagnon, 2016). Cet enjeu est particulièrement crucial dans notre recherche puisque nous souhaitons que les étudiants évoquent les difficultés qu'ils rencontrent dans les cours. Dès lors, nous avons veillé à débiter l'entretien par des questions d'ordre général portant sur leur parcours scolaire antérieur, la manière dont ils se perçoivent en tant qu'apprenant ou encore les éléments qui sont intervenus dans leur choix d'études. Nous les avons également questionnés quant à l'évolution de leurs attentes par rapport à leur parcours universitaire et à la Psychologie et sur la façon ils décrivaient la Psychologie avant d'entamer leurs études et comment ils la décriraient au moment de l'entretien. Enfin, nous les avons interrogés sur les raisons pour lesquelles on peut affirmer que la Psychologie est une discipline scientifique. L'ensemble de ces deux premières parties de notre guide d'entretien a permis d'établir un premier contact avec les

12. Ces critères sont les suivants : (1) Nombre d'observations par classe : ne garder que les classes qui représentent plus de 10% ou plus des observations ; (2) Identification des variables les plus discriminantes afin de maximiser les différences entre classes : repérer les valeurs significatives de F ($p < .05$) ; (3) Élimination des variables les moins discriminantes : identifier les valeurs non significatives de F ($p > .05$).

13. Dans notre cas, plus la valeur indiquée est proche de 1, plus les étudiants de la classe ont fait référence à cette variable et, à l'inverse, plus la valeur indiquée est proche de 0, moins les étudiants ont fait référence à cette variable.

étudiants mais aussi d'obtenir des informations complémentaires à celles dont nous disposions déjà *via* les bilans de savoir concernant l'histoire des étudiants et le sens qu'ils donnent à leur présence à l'université. La suite du guide d'entretien était destinée à comprendre comment les étudiants donnent du sens aux quatre cours que nous avons sélectionnés et à passer en revue ces enseignements et les difficultés que les étudiants y ont éprouvées à partir des caractéristiques des savoirs enseignés que nous avons pu circonscrire à partir d'un ensemble de lectures. Pour chaque question, nous avons prévu des questions de relance au cas où les réponses des étudiants seraient trop rapides ou imprécises. De plus, nous avons aussi anticipé quelques exemples pour aider les étudiants en cas de « trou de mémoire ». Le guide d'entretien sans les questions de relance est disponible en annexe 3.

À partir des regroupements effectués selon la méthode des nuées dynamiques, nous avons contacté par mail une dizaine d'étudiants de chaque groupe. Nous les avons sollicités pour un entretien d'une durée de deux heures. Quelques étudiants ont décliné notre demande mais 20 étudiants ont accepté de nous rencontrer. À l'exception d'une étudiante inscrite en Logopédie, les autres étudiants sont inscrits en Sciences psychologiques et de l'éducation. Nous les avons rencontrés à notre bureau principalement entre mi-avril et mi-mai. La durée moyenne des entretiens est de 2h, le plus long entretien s'est étalé sur 2 heures et 30 minutes et le plus court a été terminé en 1 heure et 25 minutes. Avec l'accord des étudiants, tous les entretiens ont été enregistrés et ont ensuite été transcrits afin de faciliter leur analyse.

8.2. L'analyse des données issues des entretiens semi-directifs

Si les entretiens avaient pour premier objectif d'interroger les étudiants au sujet de leur représentation de la Psychologie, des éléments sur lesquels ils s'appuient pour donner du sens aux savoirs enseignés ainsi que des difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires dans quatre cours, ils visaient aussi à questionner la possibilité que les difficultés rencontrées par les étudiants varient d'un groupe d'étudiant à l'autre et/ou d'un cours à l'autre. Un des enjeux de cette partie des analyses était donc de parvenir à préserver la singularité du rapport au savoir des étudiants tout en favorisant la comparaison de leurs réponses. Après plusieurs tentatives, nous avons conclu que nous ne pouvions y parvenir qu'en construisant des monographies synthétiques pour chaque étudiant.

Pour construire ces monographies, nous avons travaillé en plusieurs temps. Le premier temps a consisté à prendre connaissance de l'entièreté de l'entretien transcrit. Ensuite, nous avons construit un tableau synthétique qui permettait d'extraire de la transcription des *verbatim* correspondant à des idées clés relevant de différents thèmes et de les consigner.

Ces thèmes sont les suivants :

- les éléments biographiques : le parcours scolaire antérieur, le processus de choix des études, le soi-apprenant ;
- la représentation de la Psychologie : l'évolution des attentes relatives à l'université et à la Psychologie, la manière dont l'étudiant décrit la Psychologie, les raisons pour lesquelles l'étudiant pense qu'on peut qualifier la Psychologie de discipline scientifique ;
- les cours : leur représentation des cours (description, objectifs, importance et intérêt, etc.), les difficultés rencontrées de manière globale, les caractéristiques des savoirs universitaires et les difficultés qui s'y rapportent rencontrées par les étudiants.

Les tableaux ainsi complétés ont facilité la construction des monographies pour chaque étudiant. Ces monographies ont permis d'examiner, d'abord au sein de chaque groupe et ensuite au sein de chaque cours, la façon dont chaque étudiant donne du sens aux savoirs enseignés et les difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires qu'il rencontre.

Deux constats émergent de ces analyses. Premièrement, la constitution des groupes d'étudiants permet, au moins partiellement, de comprendre comment ils attribuent du sens aux cours, comment ils les valorisent ou les rejettent. Deuxièmement, la constitution des groupes ne semble pas permettre d'expliquer de manière satisfaisante pourquoi certains étudiants rencontrent des difficultés dans certains cours et pas dans d'autres. En effet, nous avons pu constater qu'au sein de chaque groupe, les difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires variaient à la fois d'un étudiant à l'autre et d'un cours à l'autre (Baillet, 2017). Pour sortir de cette impasse, nous avons imaginé deux pistes explicatives : la première envisage que la variabilité des difficultés rencontrées par les étudiants soit le résultat de cours ayant des caractéristiques « intrinsèques » contrastées qui n'induisent pas les mêmes difficultés chez les étudiants, la seconde fait l'hypothèse que la variabilité des difficultés rencontrées par les étudiants soit le résultat de la relation singulière qu'ils entretiennent avec le savoir. La mise à l'épreuve de la première piste explicative nous a amenée à procéder à un réexamen des données issues des entretiens afin de vérifier s'il était possible de repérer des difficultés communément rencontrées par les étudiants en fonction des

cours. Cette relecture de nos données a abouti à deux observations : d'une part, les difficultés les plus communément rencontrées par les étudiants varient effectivement d'un cours à l'autre et, d'autre part, aucune caractéristique des savoirs universitaires n'est à l'origine de difficultés pour l'ensemble des étudiants de notre échantillon (Baillet *et al.*, 2021). Dès lors, nous avons conclu que, si la variabilité des difficultés rencontrées par les étudiants est partiellement attribuable aux caractéristiques « intrinsèques » de chaque cours, celles-ci ne suffisent pas à expliquer la variabilité des difficultés des étudiants entre eux. En conséquence, il nous a fallu explorer la deuxième piste explicative de la variabilité des difficultés rapportées par les étudiants : celle de l'histoire singulière d'un étudiant et de ses implications sur les difficultés qu'il rencontrent face aux savoirs universitaires.

9. La mise en perspective des « bilans de savoir » et des entretiens semi-directifs ou la force du temps

Comme annoncé ci-dessus, le dernier objectif que nous avons poursuivi est d'étudier les éléments qui se nichent dans la relation singulière qu'un étudiant entretient avec le savoir, soit d'essayer de cerner comment l'histoire singulière d'un étudiant peut contribuer à éclairer la façon dont il conçoit, aborde et comprend les savoirs enseignés à l'université. Pour mener à bien cette tentative, nous avons procédé à une mise en perspective des données issues des « bilans de savoir » et des entretiens pour quatre étudiants. La méthodologie que nous avons déployée à cette fin étant finement décrite dans Baillet et Rey (2020), nous en proposerons ici une synthèse.

Cette mise en perspective a abouti à la construction d'un portrait détaillé qui pourrait être qualifié de « compréhensif » (Baillet & Rey, 2020, p. 96) pour chacun des quatre étudiants. Ces portraits ont été réalisés avec le souci de mettre au jour des régularités entre le contenu des bilans de savoir et les réponses apportées durant l'entretien semi-directif. Notons que dans cette entreprise, la temporalité a joué un rôle essentiel. En effet, les bilans de savoir ayant été complétés mi-septembre et les entretiens s'étant déroulés entre mi-avril et mi-mai, nous avons fait l'hypothèse que les régularités repérées pourraient être « le signe de l'existence d'un sujet singulier qui opère des choix parmi l'éventail des informations qu'il pourrait communiquer en réponse à une question » (Baillet & Rey, 2020, p. 96) et représenteraient donc la manifestation de l'histoire singulière des étudiants. Les questions qui nous ont habitée dans cette lecture sont : « que dit l'étudiant de lui-même lorsqu'il énonce une information » ? Et plus spécifiquement, « en quoi ce que l'étudiant dit de lui-même lorsqu'il formule une réponse à un ensemble de questions diffère de ce que répond un autre étudiant aux mêmes questions ? ». La singularité de chaque étudiant ainsi mise au jour a ensuite été mise en perspective avec la façon dont ils décrivaient les quatre cours, leurs contenus ainsi que les principales difficultés qu'ils y avaient rencontrées.

Cette mise en perspective a fait apparaître « qu'à côté de la nature des cours (et des spécificités des savoirs qui y sont enseignés), la « manière d'être » singulière des étudiants, et peut-être en particulier la façon dont ils se conçoivent en tant que *sujet*, peut également contribuer à éclairer la variabilité des difficultés qu'ils rencontrent dans ces cours » (Baillet & Rey, 2020, p. 101).

10. Le rapport au savoir en contexte universitaire, bilan d'un itinéraire méthodologique

Tout au long de cet article nous avons tenté de montrer en quoi l'inscription de notre recherche dans l'approche sociologique du rapport au savoir avait constitué d'une part, une manière originale d'aborder la question de l'échec et de la réussite en contexte universitaire et d'autre part, quelles répercussions cette inscription avait eu sur nos questions de recherche et sur nos choix méthodologiques. Au terme de ce qui pourrait être qualifié d'« itinéraire méthodologique », deux caractéristiques méthodologiques de notre recherche semblent émerger *a posteriori*.

La première caractéristique est sans doute la conséquence plus importante et la plus flagrante de l'inscription de nos travaux dans l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir. Elle réside dans la place centrale accordée au sens que les sujets-apprenants donnent à leurs apprentissages. Or, de la place centrale du sens découle une nécessité immédiate pour le chercheur : celle de choisir et de construire des instruments de recueil de données qui permettent à la fois aux sujets-apprenants de s'exprimer et au chercheur de se donner les moyens d'écouter et de prendre au sérieux ce que disent les sujets-apprenants. Ainsi, même si nos méthodes d'analyse des données s'inscrivent dans des approches tantôt qualitatives (analyse thématique), tantôt quantitatives (analyses statistiques) et débouchent sur une pluralité de constructions (tableau synoptique, construction de groupes homogènes, monographies, portraits compréhensifs), l'ensemble de nos choix méthodologiques s'inscrit globalement dans le courant de la recherche dite « qualitative/interprétative » soit, dans un type de recherches où les chercheurs s'attellent « à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences » (Anadón, 2006, p. 15). Plus précisément encore, nos travaux s'inspirent de l'approche phénoménologique car ils tentent d'aborder des phénomènes (les difficultés et plus largement l'échec à l'université) à partir du vécu de l'individu et de son expérience subjective. Bien qu'assumée, cette posture induit toutefois des questions importantes : peut-on réellement parvenir à accéder au sens subjectif que les sujets donnent aux expériences qu'ils

vivent ? Mettre des mots sur un vécu (autrement dit l'objectiver) ne conduit-il pas déjà à le travestir ? Comment échapper aux biais inhérents à l'inévitable reconstruction du sens d'une expérience vécue ? Impossible de répondre ici à ces questions de manière exhaustive mais elles nous ont poursuivie tout au long de cette recherche. Nous en avons notamment tenu compte en refusant de plaquer trop rapidement des interprétations (quand bien même elles seraient issues de la littérature scientifique) sur les expériences rapportées par les étudiants, en cherchant pour un étudiant des régularités dans sa manière de répondre aux mêmes questions à différentes étapes de son parcours ou encore en reformulant les propos de l'étudiant et en lui demandant de nous dire si nous avions bien compris son idée.

Quant à la seconde caractéristique méthodologique de cette recherche, elle réside dans l'attention constante que nous avons déployée pour veiller au difficile équilibre entre le général et le singulier. En effet, chaque étape de cette recherche a été l'occasion de nous interroger sur la manière la plus pertinente de recueillir des données à la fois singulières et comparables entre elles ou encore d'analyser des données pour y repérer des régularités sans en écraser les singularités. Cette volonté nous a conduite à choisir un terrain à la fois unique (une faculté) et pluriel (des cours inscrits dans des champs disciplinaires contrastés), à sélectionner des outils de recueil de données ouverts plutôt que fermés et à adapter ces outils (déjà existants) à notre contexte de recherche, à recueillir des données auprès d'un grand nombre d'étudiants et à les affiner auprès d'un échantillon plus modeste, à analyser ces données de manière inductive et ensuite à y repérer des régularités, etc.

11. Références bibliographiques

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- ARES (2012-2013). *Indicateurs de la transition secondaire-supérieur. Taux de réussite en 1^{ère} année de bachelier des étudiants de 1^{ère} génération suivant le secondaire suivi*. En ligne : <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs#03-taux-de-r%C3%A9ussite-en-1re-ann%C3%A9e-de-bachelier-des-%C3%A9tudiants-de-1re-g%C3%A9n%C3%A9ration-suivant-le-secondaire-suivi>
- Baillet, D. (2017). *Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires*. Thèse de doctorat en Sciences psychologiques et de l'éducation, Université libre de Bruxelles.
- Baillet, D. (2020). Le rapport au savoir : une piste pour aborder l'échec et la réussite des étudiant·e·s primo-inscrit·e·s à l'université ? *Academia*, 19, 4-26.
- Baillet, D., Kahn, S. & Rey, B. (2021). Les savoirs universitaires : une piste pour saisir les difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants de première année ? *Revue française de pédagogie*, 210, 5-18.
- Baillet, D. & Rey, B. (2020). Entre variabilité et singularité : analyse des rapports aux savoirs et des difficultés des étudiants en contexte universitaire. In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (Ed.), *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quelque sujets, quels savoirs ?* Québec : Livres en ligne du CRIRES.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- 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 en Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Beaucher, C., Beaucher, V. & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du rapport au savoir. *Esprit critique*, 17, 6-29.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1966). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Carricano, M. & Pujol, F. (2009). *Analyse de données avec SPSS*. France: Pearson Éducation.
- 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-C. Carnus et V. Vincent (Ed.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 165-173). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Charlot, B. (2021). Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1).
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 44(3), 531-547.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de pédagogie*, 35(4), 511-532.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L, Pujol, J.-C. & Vonthron, A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en D.E.U.G. de psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 389-414.
- Fortin, M-F. & Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (3ème éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *forumlecture.ch*
- Jaubert, M., Rebière, M. & Pujo, J. (2010, juin). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. Texte présenté au colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon.
- Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études. Enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 367-387.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 89-113.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Pralong, J. (1999). Sur la notion de "rapport aux études": une construction théorique et son illustration dans l'université de masse. *Psychologie et éducation*, 37, 75-85.
- Rayou, P. (2004) Des étudiants en quête de certitudes. In E. Annoot et M-F. Fave-Bonnet (Ed.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, Apprendre, Évaluer* (pp. 167-182). Paris : L'Harmattan.
- Rey, B., Baillet, D., Compère, D., Defrance, A., avec la collaboration de Lammé, A. (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés* (Rapport de recherche). Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Ministère de l'Enseignement supérieur.
- Rey, B., Baillet, D., Compère, D., Defrance, A., Lammé, A. & Vanderlinden, A. (2006). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir – Quelles difficultés d'apprentissage ? In *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 31.
- Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J. & Wallenborn, G. (2003). *Étude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Écoles* (Rapport de recherche). Bruxelles : Ministère de la-Communauté française de Belgique, Ministère de l'Enseignement supérieur.
- Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J., & Wallenborn, G. (2004). Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les Universités et les Hautes Écoles. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 29.
- Systèmes d'information et études statistiques [SIES] (2021). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2020. *Note-Flash du SIES*, 24.
- Venturini, P. (2005). Rapports idéal-typiques à la Physique d'élèves de l'enseignement secondaire. *Didaskalia*, 26.
- Venturi, P., & Cappiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58.

Annexes

Annexe 1 - Les approches méthodologiques du rapport au savoir (à partir de Beaucher, 2004)

Auteurs (année) Pays	Objet de recherche	Public cible Niveau d'enseignement	Instruments
Charlot <i>et al.</i> (1992) <i>France</i>	Rapport au savoir et à l'école	305 élèves en milieu populaire ou non Fin de l'enseignement primaire et début du collège	305 bilans de savoir 200 entretiens semi-directifs.
Bautier et Rochex (1998) <i>France</i>	Expérience scolaire des nouveaux lycéens	Lycéens Lycée	700 questionnaires longs et ouverts 600 bilans de savoirs Texte présentant la classe de 2 ^{ème} Observations de classes Travaux d'élèves produits sur consigne scolaire Entretiens cliniques
Charlot (1999) <i>France</i>	Rapport au savoir	533 lycéens Lycée professionnel	533 bilans de savoir 200 entretiens semi-directifs
Jellab (2001) <i>France</i>	Rapport aux savoirs scolaires	200 élèves Lycée professionnel	Entretiens exploratoires 200 questionnaires Plus de 40 entretiens semi-directifs Plus de 20 entretiens semi-directifs avec des enseignants
Beaucher (2004) <i>Québec</i>	Rapport au savoir	54 élèves de 3 ^{ème} secondaire Enseignement secondaire	40 bilans de savoir 20 entretiens semi-directifs
Rey <i>et al.</i> (2004) <i>Belgique</i>	Rapport au savoir	17 étudiants de première année Enseignement supérieur et universitaire	Plus de 50 entretiens semi-directifs 17 bilans de savoir Observation de quelques séances de cours
Rey <i>et al.</i> (2005) <i>Belgique</i>	Rapport au savoir	387 étudiants de première année Enseignement supérieur et universitaire	Questionnaires fermés complétés par deux questions ouvertes
Venturini (2005) <i>France</i>	Rapport au savoir en Physique	414 élèves Enseignement secondaire	414 bilans de savoir disciplinaire
Venturini et Cappelletto (2009) <i>France</i>	Comparaison du rapport au savoir en Physique et en SVT	131 élèves Enseignement secondaire	131 bilans de savoir disciplinaire

Annexe 2 - Le « bilan de savoir » (Baillet, 2017)

1. Depuis que vous êtes né, vous avez appris beaucoup de choses, chez vous, à l'école et ailleurs (mouvement de jeunesse, activité sportive, ...).
 - a. Pour chaque apprentissage, indiquez où vous l'avez appris, comment et avec qui.
 - b. Parmi ces apprentissages lesquels vous paraissent :
 - Les plus importants ? Pour quelles raisons ?
 - Les plus utiles ? Pour quelles raisons ?
 - Quels sont ceux que vous avez particulièrement appréciés ? Pour quelles raisons ?
2. Et maintenant vous êtes à l'université :
 - a. Pourquoi avez-vous choisi de vous y inscrire ? Qu'attendez-vous d'un parcours universitaire ?
 - b. Plus particulièrement, vous êtes inscrit.e en sciences psychologiques et de l'éducation ou en logopédie, pour quelles raisons ? Que vous attendez-vous à y apprendre ?
3. Selon vous, apprendre c'est ...
4. Selon vous, qu'est-ce qu'un savoir ?
5. Par rapport à l'enseignement secondaire, quels sont les changements auxquels vous vous attendez dans les cours à l'université ?
6. En première année, vous allez avoir les cours suivants : « Introduction à la psychologie clinique », « Éthologie », « Biologie cellulaire, cytologie et histologie », « Sociologie ». Pour chaque cours, indiquez ce que vous pensez y apprendre.
7. Pensez-vous rencontrer des difficultés d'apprentissage en première année ? Si oui, lesquelles et pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Annexe 3 - Le guide d'entretien (Baillet, 2017)

Quelques questions pour mieux te connaître

1. Comment résumerai-tu ton parcours scolaire ?
2. Comment te décrirais-tu en tant qu'apprenant ?
3. D'après le questionnaire que tu as rempli en début d'année, tu as choisi de t'inscrire :
 - a. à l'université pour (raisons – bilan de savoir) ou avec (attentes – bilan de savoir). Après quelques mois passés ici, tes attentes ont-elles évolué ?
 - b. en Psychologie pour (raisons – bilan de savoir) ou avec (attentes – bilan de savoir). Après quelques mois passés ici, tes attentes ont-elles évolué ?

Rapport et représentation de la psychologie

1. À l'université, plusieurs filières d'études permettent d'étudier le comportement humain, pourquoi avoir choisi d'étudier la psychologie en particulier ?
2. Avant d'avoir entamé ces études, comment aurais-tu décrit ce qu'est la psychologie ?
3. Et maintenant, comment décrirais-tu les études de psychologie/logopédie ?
4. Selon toi, pourquoi/en quoi peut-on dire que les sciences psychologiques sont une discipline scientifique ? Quelles sont ses caractéristiques ?

Description des cours sélectionnés : (questions identiques pour les quatre cours)

Représentation du cours et place dans le cursus

1. Comment décrirais-tu ce cours à un étudiant débutant ?
2. Plus précisément, peux-tu décrire rapidement les différentes parties (chapitres) du cours ?
3. Par rapport aux autres cours, quelle est la place de ce cours en première année ?
4. D'après toi, quel est/sont les principaux objectifs de ce cours ?
5. Globalement, as-tu rencontré des difficultés avec ce cours ?
6. Comparativement, y'a-t-il des parties de cours qui t'ont semblé plus compliquées ou plus faciles à aborder que d'autres ?

Types de supports et caractère pluri-sémiotisé

7. Quels sont les supports associés à cet enseignement ?
8. Dans les slides, il y a différents types d'informations, est-ce à l'origine de difficultés pour toi ?

Désignation-signification

9. Peux-tu m'expliquer comment le professeur fait quand il introduit un mot particulier, un nouveau concept ?
10. Parfois, le sens d'un mot peut changer en fonction du contexte dans lequel on l'utilise, dans ce cours, as-tu repéré des mots de ce type ?

Polyphonie

11. Dans les cours, les professeurs citent les travaux d'autres auteurs. Est-ce le cas pour ce cours ? A ton avis pourquoi le professeur fait-il cela ?

Pratiques-cibles/Pratiques-sources

12. Dans ce cours, attendais-tu à ce que le professeur fasse référence au "métier" de psychologue, logopède, pédagogue ? Pour quelles raisons ?
13. Dans ce cours, le professeur a-t-il fait référence à des recherches ?
14. Au final, ce cours contribue-t-il globalement plutôt à former de futurs psychologues, logopèdes, pédagogues ou de futurs chercheurs ? Quels sont les éléments qui t'ont amenés à cette réponse ?
15. Penses-tu que ce cours donne ou non des informations vraies sur le fonctionnement des choses ?

Savoirs didactisés/savoirs problématisés

16. Selon toi, ce cours est-il comparable ou diffère-t-il d'un cours de l'enseignement secondaire ? En quoi ?
17. Selon toi, toutes les parties du cours sont-elles comparables ? Ou éventuellement as-tu repéré des morceaux de cours qui différaient des autres ? En quoi ?
18. Certaines parties du cours font-elles référence à des problèmes, des questionnements ?

19. Dans ce cours, est-il arrivé que le professeur propose des approches différentes d'un même contenu ? Comment ? Pourquoi ? Difficultés ?
20. Souhaites-tu parler d'autre chose en rapport avec ce cours ? Y'a-t-il des éléments qui te semblent importants à aborder et que mes questions ne t'auraient pas permis de dire ?

L'influence du rapport au savoir des enseignant·es sur leurs pratiques d'enseignement de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec

Des résultats à un itinéraire méthodologique

Valérie Vincent

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
40, boulevard du Pont-d'Arve
1211 Genève 4
valerie.vincent@unige.ch

RÉSUMÉ. Mes recherches en Suisse et un postdoctorat au Québec, montrent qu'entre les deux contrées – et à curriculum formel en sciences humaines et sociales comparable – le rapport au savoir des enseignant·es est au carrefour de l'affect et du pouvoir et est à la fois « ordinaire » et « enchanté », le rapport aux énigmes qu'ils-elles éprouvent étant déterminant dans la variation entre formulation en rupture versus en continuité des savoirs et entre savoirs scolaires et personnels. Cette contribution propose de partir de ces résultats pour problématiser la pertinence et la logique méthodologique qui les a présidés. Pour ce faire, elle fera état dans l'ordre, de la posture politique (les pratiques des enseignant·es sont humaines et imparfaites parce qu'elles peuvent s'éloigner plus ou moins nettement des curricula formels) et de l'approche conceptuelle (ces pratiques sont influencées par leur rapport au savoir vu comme une part de leur habitus ou de leur rapport « ordinaire » au monde), postures qui ont-elles-mêmes empreint la méthodologie principale (partir de ces pratiques pour remonter au rapport au savoir qui les sous-tend). Trois choix méthodologiques seront ainsi questionnés : (1) le choix d'observer des enseignements de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec et leur investigation épistémologique ; (2) l'observation filmées des pratiques d'enseignement de ces deux thématiques par trois enseignant·es suisses et deux enseignant·es québécois·es et des entretiens de confrontation à leurs propos ; (3) l'analyse des schémas de formulation et des savoirs formulés par une mise en perspective internationale et interdisciplinaire.

MOTS-CLÉS : rapport au(x) savoir(s) ; pratiques pédagogiques ; habitus ; Préhistoire ; Sociétés autochtones au Québec ; épistémologie ; schémas pédagogiques ; savoirs

Ce que le professeur montre d'abord aux élèves, de manière directe et immédiate, ce n'est pas le monde (ou plus exactement, le bout du monde dont il est l'expert), mais son propre rapport passionné à ce bout de monde.

Prairat, 2013, p.14

1. Introduction

De la France au Brésil, en passant par le Québec, la Suisse ou la Belgique, la question du rapport au savoir des apprenant·es et celle de ses liens avec les inégalités d'accès au savoir, de sens du travail scolaire et les problématiques de l'échec scolaire occupent les sciences de l'éducation depuis plus de quarante ans (Charlot, 1997, 2017, 2020 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Maulini, 2009 ; Maulini & Vincent, 2022 ; Perrenoud, 1996c). Or, des recherches plus récentes montrent aussi la « circulation » déterminante entre le rapport au savoir des enseignant·es et celui de leurs apprenant·es (Blanchard-Laville, 2013 ; Perrenoud, 2015 ; Therriault, Carnus, Baillet & Vincent, 2017). La majorité de mes recherches filent cette circulation, en questionnant le rapport au savoir des enseignant·es et comment il influence leurs pratiques pédagogiques, le rapport au savoir des élèves et le sens qu'ils·elles y mettent (Vincent, 2012b, 2015, 2017, 2018, 2020, 2021). Ces axes sont investis en Suisse, mais aussi au regard d'autres contrées comme le Québec, où j'ai réalisé un projet de recherche postdoctoral d'une année en 2019-2020 (Vincent, 2021).¹

Oui mais voilà, comment alors étudier cette influence entre rapport au savoir et pratiques pédagogiques ? Quelle méthodologie et quel système d'analyse des données seraient opérants ? Par ailleurs, puisque les enjeux du rapport au savoir à l'école se retrouvent des deux côtés de l'Atlantique et qu'ils se logent non seulement dans les luttes pour le choix des *curricula* de chaque pays (Maury & Caillot, 2003 ; Perrenoud, 2011), mais aussi dans le rapport que les enseignant·es ont avec la (ou leur) culture et comment il influence ensuite leurs conceptions culturelles des *curricula* et leur enseignement (Falardeau & Simard, 2007 ; Radouhane, 2019 ; Saint-Jacques, Chené, Lessard & Riopel, 2002 ; Vincent, 2021), dans quelle mesure une mise en perspective entre par exemple le canton de Genève et le Québec, est-elle opérante ?

Si, comme nous le dit Prairat (2013), ce que le·la professeur·e² montre immédiatement aux élèves est moins son expertise sur un « bout de monde » que son « rapport passionné » à celui-ci, alors mes recherches proposent une posture politique, mais aussi épistémologique et méthodologique, qui part du postulat que le rapport au savoir des enseignant·es se traduit (ou se trahit) dans les plis de leurs manières de « montrer » les savoirs au quotidien en classe, c'est-à-dire au cœur même de leurs pratiques pédagogiques ordinaires (Vincent, 2017, 2021 ; Vincent, Veuthey & Li, à paraître).

Ainsi, politiquement – au niveau des valeurs qui orientent ma pratique de la recherche et de la formation des enseignant·es - je m'inscris dans les visées du Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE). Ce dernier analyse le métier d'enseignant·e dans une optique de professionnalisation et d'innovation, à travers l'analyse des pratiques enseignantes et des dispositions ordinaires de sujets évoluant dans la *forme scolaire* (Bourdieu, 1998 ; Charlot, 1997 ; Lahire, 1998 ; LIFE, à paraître ; Maulini, 2016a ; Muller, 2014 ; Perrenoud, 2001b). Ces visées ne cherchent pas à dénoncer les (mauvaises) pratiques, ni même à faire la promotion des bonnes ou des plus innovantes, au nom des idéaux des enseignant·es, de l'école et de la société. Elles ne cherchent pas non plus les meilleures manières d'atteindre les savoirs visés par les *curricula* formels et/ou les documents pédagogiques, fussent-ils didactiquement exemplaires. Avec d'autres (Cifali, 1994 ; Maulini, 2019), je considère ces pratiques idéales comme parfois trop idéalisées et ce n'est pas celles que je recherche. Selon le dicton, je les vois plutôt comme « l'arbre qui cache la forêt ». En réalité, je cherche à étudier d'abord la « forêt », c'est-à-dire à décrire des pratiques réelles et ordinaires, puis à m'en inspirer, pour tenter éventuellement en retour, de modifier « l'arbre », c'est-à-dire les idéaux (Vincent, 2021).

Ainsi, mes recherches sur l'influence du rapport au savoir sur les pratiques pédagogiques adoptent-elles cette logique, consistant à étudier *d'abord* les pratiques pédagogiques – telles qu'elles se donnent à voir – pour remonter au rapport au savoir des enseignant·es qui les structure (Vincent, 2017, 2021 ; Vincent & Therriault, 2021). L'enjeu est de taille, parce que le *curriculum* réel et caché (la « forêt ») est bien souvent loin du formel et des idéaux (« l'arbre ») (Maulini, 2016a ; Perrenoud, 1993/2009 ; Vincent, Veuthey & Li, à paraître). Le monde finalement enseigné aux élèves et ce qui fait sens pour les sujets évoluant dans la réalité complexe de la forme scolaire, dépend

1. Soutenu par le Fond National Suisse pour la Recherche Scientifique (FNS) : <https://data.snf.ch/grants/grant/184471>

2. J'emploierai indistinctement les termes de « professeur·e » et « d'enseignant·e » pour définir un sujet qui enseigne une ou plusieurs disciplines, art ou techniques, quel que soit le degré et l'ordre d'enseignement où il·elle exerce.

d'un grand nombre de facteurs, rarement idéaux, souvent triviaux, plus ou moins avouables, parfois en-dessous des normes et des attentes d'efficacité pédagogiques, nous invitant à l'humilité et à une plus grande acceptation de son ignorance, de son *impouvoir* et des limites de chacun·e (Beillerot, 2000 ; Cifali, 1994 ; Maulini, 2019, 2020 ; Maulini & Vincent, 2014 ; Vincent, 2020, 2021 ; Vincent & Therriault, 2021).

Épistémologiquement, nous verrons que je considère le rapport au savoir des sujet enseignant·es comme une part de leur *habitus* ou de leur rapport « ordinaire au monde » (Bourdieu, 1986). Mais mes récents résultats montrent que ce rapport « ordinaire » au savoir devient « enchanté » au sens de l'*illusio* selon Bourdieu (1994), lorsque les savoirs recèlent des énigmes pour les enseignant·es, les intéressent, les interrogent, voire les passionnent et leur sont importants d'un point de vue identitaire et existentiel. Ce basculement entre l'ordinaire et l'enchanté fait varier les pratiques pédagogiques d'une manière complexe en tension entre logiques de formulation théorique et pratique des savoirs et types de savoirs formulés (Vincent, 2018, 2021).

À partir de ces couleurs politiques et épistémologiques, quels itinéraires méthodologiques ai-je tracés pour accéder à ces résultats sur le rapport au savoir ? J'en présenterai trois que je tenterai d'analyser : (1) le choix d'observer particulièrement des enseignements des thématiques de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec et leur investigation épistémologique ; (2) l'observation filmées des pratiques d'enseignement de ces deux thématiques par trois enseignant·es suisses et deux enseignant·es québécois·es et des entretiens de confrontation à leurs propos ; (3) l'analyse des schémas de formulation et des savoirs formulés par une mise en perspective internationale et interdisciplinaire.

Pour ce faire, j'ai choisi d'organiser le texte de manière peu habituelle : je détaillerai d'abord la logique épistémologique et conceptuelle qui a présidé aux résultats suivant une posture de théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967/2010), puis je passerai à une présentation de ces mêmes quelques résultats entre la Suisse et le Québec, pour arriver aux choix méthodologiques et à leur analyse critique.

2. Du rapport ordinaire au savoir des enseignant·es à ce qu'ils·elles montrent immédiatement à leurs élèves : de l'épistémologie aux résultats

Qui dit présentation des résultats et critique d'un processus méthodologique, dit aussi critique ou du moins, présentation de ses choix épistémologiques. C'est le sujet de cette partie où je vais d'abord présenter les enjeux conceptuels de mes recherches, puis les résultats qu'ils ont amenés. Il s'agira par ce biais de thématiser en filigrane les enjeux méthodologiques que ces deux parties dévoilent.

2.1. Le rapport ordinaire au savoir des enseignant·es comme part de leur *habitus*, miroir de leurs pratiques

Pour Bourdieu (1980), l'*habitus* est un ensemble de schèmes de perception, d'évaluation et d'action. Subjectivement et socialement construit, il est un ensemble d'habitudes de pensées et de pratiques par rapport, sur et dans le monde, qui amène les sujets humains soit à les reproduire face à des situations habituelles, soit à en inventer d'autres, face à des situations autant habituelles que nouvelles (Hilgers, 2006 ; Perrenoud, 2001). Bourdieu (1980) parle-t-il ainsi d'un « inconscient pratique » qui gouverne les pratiques des sujets. Il ne s'agit pas d'un « inconscient » au sens freudien du terme, mais au sens sociologique, comme l'« oublié » de l'incorporation des schèmes de pensée et d'action qui amène les sujets à penser et agir de telle ou telle façon – souvent à leur *insu* et de manière spontanée – dans les situations qu'ils·elles rencontrent dans leur quotidien (Mauger, 2017). Ainsi, Bourdieu (1986) qualifie-t-il également l'*habitus* comme une « spontanéité génératrice qui s'affirme dans la confrontation improvisée avec des situations sans cesse renouvelées, [qui] obéit à une *logique pratique*, celle du flou et de l'à-peu-près, qui définit le rapport ordinaire au monde » (Bourdieu, 1986, p. 40).

En fait, la production ordinaire de pratiques se réalise dans ce que Bourdieu (1994) appelle un rapport de complicité ontologique entre l'externe et l'interne du sujet, entre son passé et la situation présente, qui l'amène à s'engager dans le jeu, de manière évidente, ordinaire et imparfaite (« l'à-peu-près »). C'est en ce sens que je comprends son usage de l'adjectif « ordinaire » dans le concept de « rapport au monde ».

Je conceptualise ainsi l'*habitus* et les pratiques des sujets comme un ensemble de schèmes de perception, d'évaluation et d'action selon deux faces : celle interne des dispositions (des tendances habituelles et ordinaires à agir et penser) (E. Bourdieu, 1998 ; Lahire, 1998 ; Müller, 1994 ; Troger, 2010) et celle externe des « prises de position » dans les situations (actions et pensées effectives, discours, décisions, gestes, postures, par exemple), (Bourdieu, 1980, 1994 ; Carnus, 2009 ; Maulini, 2016a). Cette conceptualisation constitue en réalité une théorie de la pratique, où les dispositions – et certainement de manière plus visible les prises de position – constituent les deux faces d'une posture, d'un positionnement, bref d'un *habitus* de pensées et d'actions, pouvant constituer des

lunettes d'analyse d'une pratique éducative et plus particulièrement d'une pratique pédagogique et de ses ressorts (Lahire, 1998).

Dans leur définition des pratiques enseignantes, Coulombe *et al.* (2020) montrent justement que « les pratiques enseignantes □...□constituent un système complexe d'actes singuliers de la part de l'enseignant et de significations qu'il leur accorde □...□» (p. 3). Ma focale sur les « pratiques pédagogiques » renvoie précisément à ce que ces chercheuses nommeraient parmi diverses dimensions, « l'activité d'enseignement » (p. 3). Par ce biais, j'assume le fait que les pratiques pédagogiques sont à la fois soumises et empreintes de normes, de codes et de savoirs scolaires socialement réglés, mais aussi du rapport subjectif des enseignant·es à ces prescriptions (Capitanescu Benetti, 2010). Parce qu'elles sont structurées par l'identité et l'*habitus* de l'enseignant·e qui les déploient, les pratiques pédagogiques sont ainsi variées, faites de flou et de codes, de contrôle et d'autonomie, de déterminisme et de contingence et il s'agit de les considérer sous ces deux aspects en tension pour les étudier (Tardif & Lessard, 1999/2004). Ainsi, peuvent-elles tant être considérées comme habituelles et ordinaires, qu'extraordinaires et nouvelles, à la fois réglées et improvisées : des pratiques « bricolées » en somme, non dans un sens péjoratif, mais au sens d'un « bricolage » rationnel mais limité, car humain et imparfait, voire trivial (Crozier & Friedberg, 1977 ; LIFE, à paraître ; Maulini, 2019 ; Perrenoud, 1994b ; Tochon, 1989 ; Vincent, 2017, 2020, 2021 ; Vincent, Veuthey & Li, à paraître).

2.1.1. Les prises de position avec le savoir : miroir du rapport au savoir

Si l'*habitus* est un « rapport ordinaire au monde » (Bourdieu, 1986) et si dans le « monde », on considère le ou les savoirs comme des objets qui en font partie, comme le seraient par exemple les roses, l'argent ou l'amitié, alors on peut considérer le rapport au savoir des enseignant·es comme une part de leur *habitus* ou de leur rapport ordinaire au monde. Les prises de position de sujets enseignant·es avec et sur le savoir fonctionneraient ainsi comme un miroir de leurs dispositions vis-à-vis de lui ou, ce qui revient au même, de leur rapport au savoir (Vincent, 2017). Prairat (2013) ne dit peut-être pas autre chose, lorsqu'il affirme que le rapport passionné du ou de la professeur·e s'exprime dans ce qu'il·elle montre aux élèves. Pour Perrenoud aussi (1993/2009), le rapport au savoir des enseignant·es se transmet plus ou moins inconsciemment à travers le « *curriculum* caché », c'est-à-dire à travers ce qui s'apprend *à l'insu* de l'enseignant·e et des élèves, selon ce qui est important, voire vital pour vivre et affronter non seulement la *forme scolaire*, mais aussi le monde tout court (Charlot, 2007). C'est aussi la thèse que défend Blanchard-Laville (2013) selon une démarche clinique d'orientation psychanalytique pour qui, des enseignant·es de mathématiques du secondaire en France transmettent, en parallèle des savoirs disciplinaires, leur propre rapport au savoir. Enfin, Beillerot (2000) appuie également cette idée, lorsqu'il affirme que « l'on n'a pas un rapport au savoir (...) (mais) que l'on « est » son rapport au savoir :

« Être » son rapport au savoir, cela signifie que mes actes, mes conduites témoignent et transcrivent ce que je veux et ce que je ne sais pas, de la manière dont les savoirs ont été acquis, puis m'ont imprégné. Ce que je fais de mes savoirs, quels qu'ils soient, en degrés, en natures, mais aussi en ignorances et en ratés (p. 49).

Autrement dit, les usages du ou des savoirs renseignent sur les rapports à l'apprendre et au savoir et ce concept ne peut faire l'économie d'une théorie de la connaissance humaine. Dans ce registre, Charlot (1997) rappelle que c'est moins la qualification des savoirs (savoir théoriques, pratiques, etc.) qui définit le rapport au savoir du sujet que l'usage qu'il·elle en fait ordinairement justement, dans des rapports théoriques ou pratiques au monde.

À partir de là, ma conceptualisation s'oriente dans l'idée que le rapport au savoir des enseignant·es peut se schématiser sur un axe que j'ai appelé « axe de la valuation des savoirs » ou axe de l'affect, c'est-à-dire un axe susceptible de montrer la valeur que les enseignant·es accordent au savoir dans leur conception du monde et de la vie (et celle de leurs élèves) (Vincent, 2017, 2021). On peut en découvrir un schéma ci-dessous.

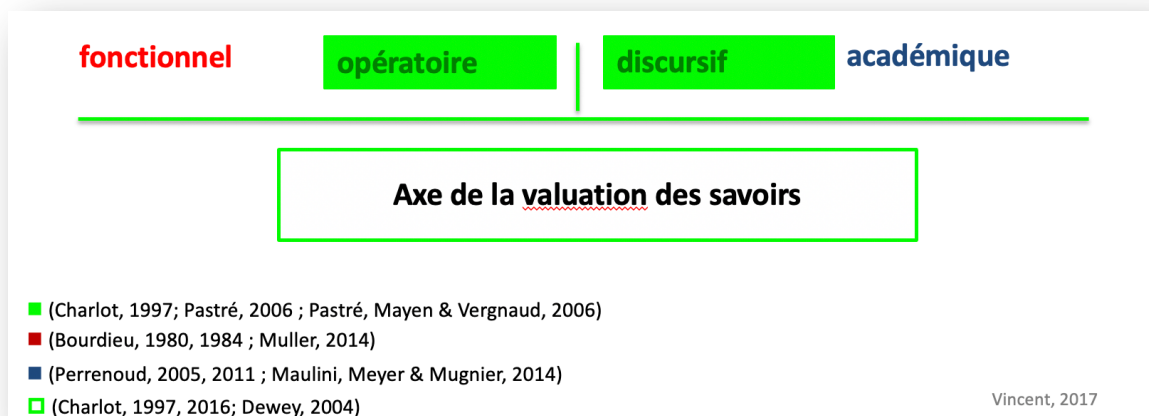


Figure 1 : *Axe de la valuation des savoirs*

D'après Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), il existe deux formes du savoir que les sujets développent pour connaître et maîtriser le monde : une forme opératoire et une forme discursive. La forme opératoire renvoie à la maîtrise pratique ou pragmatique du monde, souvent non formulée, intrasubjective, celle par exemple que Piaget (1967) avait conceptualisée sous la forme de schèmes invariants : savoir écrire avec un crayon, manger une pomme, saisir un objet. La forme discursive renvoie elle, à la théorisation, la représentation et la discussion du monde dans l'intersubjectivité, c'est-à-dire les processus qui lui donnent sa signification, par exemple : savoir ce qu'est un crayon, ce que cela signifie d'écrire avec, comment poussent les pommes ou ce qu'elles sont d'un point de vue biologique. Aux extrêmes, une valuation fonctionnelle des savoirs renverrait plutôt à un rapport et un usage automatique des savoirs, sans réflexivité sur ses actes, ce qui peut les rendre insensés. À l'autre extrême, une valuation académique des savoirs renvoie à une théorisation et une rationalisation intense du monde, traduisant une réflexivité extrême s'incarnant dans une (re)formalisation continue des savoirs.

Autrement dit et par exemple, si les savoirs dont il est question se rassemblent dans la thématique de la Préhistoire et que l'on parle de la valuation des savoirs d'un sujet enseignant·e pour ces savoirs, alors on peut formuler l'hypothèse qu'un·e enseignant·e qui aurait un rapport opératoire à des savoirs paléolithiques, est un sujet pour qui ces savoirs doivent servir dans sa vie et celle de ses élèves. Au contraire, un·e enseignant·e qui traduirait un rapport plutôt discursif à ces savoirs aurait tendance à les théoriser, les formuler et même les formaliser souvent pour lui-même, mais aussi pour ses élèves.

2.1.2. Circonscrire le savoir pour saisir les schémas de formulation et les savoirs formulés dans les pratiques

Mais cette conceptualisation ne va plus de soi à partir du moment où je choisis de circonscrire le concept de « savoir » dans celui de rapport au savoir. Le rapport au savoir peut être en effet non seulement rapport à l'activité de savoir et/ou d'apprendre, mais aussi au savoir en général ou à des objets de savoirs particuliers, formalisés clairement ou non, circulant dans la société et bien sûr, dans les institutions de formation et d'enseignement (Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Carnus, Buznic-Bourgeacq, Baillet, Therriault & Vincent, 2020 ; Vincent, 2017). Le rapport au savoir peut aussi se complexifier et varier selon la spécificité des savoirs dont il est question. Par exemple, un rapport au savoir mathématique peut éventuellement être différent d'un rapport au savoir paléolithique, ne serait-ce que par l'épistémologie-même des disciplines scientifiques qui les produisent (Chevallard, 1991, 2003 ; Hofer, 2000 ; Vincent, 2017). Dans cette logique, la problématisation et la formalisation de cette ambiguïté entre le singulier et le pluriel du nom « savoir », mais aussi entre l'objet et l'activité de savoir a déjà fait l'objet d'investigations collectives, jouant sur les parenthèses dans le terme « savoir » dans le titre « rapport au(x) savoir(s) » (Carnus *et al.*, 2020 ; Therriault, Carnus, Baillet & Vincent, 2017 ; Vincent & Carnus, 2015).

Mais pour cette contribution, je choisis l'utilisation du concept sans les parenthèses, en considérant grammaticalement le concept de « savoir » comme un substantif et quand il varie en nombre, je rajoute les terminaisons du pluriel sans parenthèses. Ce choix me permet une clarification importante au plan épistémologique et on le verra, méthodologique. Théoriquement, je peux alors considérer le ou les savoirs dans le concept de rapport au savoir comme des propositions sur le monde prétendant à la validité objective et pouvant résister mieux que toutes les autres à l'épreuve de faillibilité (Maulini, 2016b ; Popper, 1959/1978, 1963/1998). Du point de vue de la méthode, nous verrons que cette conception permet de déceler dans les pratiques pédagogiques, les savoirs formulés et leurs schémas pédagogiques de formulation de ces savoirs dans les interactions.

Du point de vue de mon itinéraire méthodologique, cette entrée conceptuelle signifie deux idées et deux décisions ayant produit les résultats qui vont suivre. Premièrement, l'idée que des usages plutôt opératoires ou discursifs des savoirs du *curriculum* formel dans les pratiques pédagogiques des enseignant·es, dans la manière qu'ils·elles ont de les montrer, les formuler (ou pas) ou bien encore de les inscrire ou pas dans leur vie et celle de leurs élèves, traduisent ou trahissent leur rapport au savoir : la méthodologie de mes recherches consiste donc à partir – dans l'ordinaire du réel scolaire et à *curriculum formel comparable* - des prises de position des enseignant·es vis-à-vis des savoirs regroupés dans ce *curriculum* formel, pour remonter à leurs dispositions vis-à-vis d'eux et étudier en retour, leur influence sur ces mêmes prises de position. Deuxièmement, l'idée que le rapport au savoir et l'accès au *curriculum* réel et caché par le·la chercheur·euse varie selon le savoir dont il est question et donc – en ce qui concerne les enseignant·es – selon le *curriculum* formel avec lequel ils·elles sont aux prises : je choisis donc de me centrer sur une discipline scolaire, l'histoire, un *curriculum* formel et plus précisément sur les enseignements des thématiques de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec, dont j'exposerai les raisons plus loin.

Voyons tout de suite ce que les résultats du doctorat et du postdoctorat ont conjointement amené, comment, par théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967/2010) ils ont contribué à affiner cette première conceptualisation et construit par là-même, le processus méthodologique décrit et analysé dans la troisième partie.

2.2. L'influence du rapport ordinaire et enchanté au savoir sur les pratiques pédagogiques : au-delà des frontières ? Quelques résultats

Pour ma thèse de doctorat, Jean³, Alice et Toni sont trois enseignant·es du 6^{ème} degré du primaire de l'enseignement public en Suisse à Genève (élèves de 9-10 ans), desquels·les j'ai étudié l'influence de leur rapport au savoir sur leurs pratiques pédagogiques, lorsqu'ils·elles enseignaient la Préhistoire, durant l'année 2009-2010 (Vincent, 2017). Pour mon récent postdoctorat, Rachel et Steve sont deux enseignant·es du 3^{ème} degré primaire (élèves de 7-8 ans) de l'enseignement public au Québec, dans la région du Bas-Saint-Laurent près de la ville de Rimouski, avec lesquels·les j'ai mis en perspective les résultats obtenus en Suisse, lorsque l'une et l'autre enseignaient les Iroquoien·ennes au Québec, durant l'année 2019-2020 (Vincent, 2019-2020, 2021).

À Genève, les trois enseignant·es utilisent un document pédagogique commun et plus ou moins imposé par le Département de l'Instruction Publique. Il s'agit du dossier *Préhistoire* (Enseignement primaire, 1998/2001), dont les chapitres vont de la naissance de l'Univers à l'évolution de l'homme. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) n'impose pas de document pédagogique, mais les centres de services scolaires locaux peuvent en proposer parmi ceux disponibles sur le marché de l'édition, au choix des équipes-écoles de leur région. Ainsi, les deux Rimouskois·es qui travaillent dans le même établissement et en forte collaboration, ont choisi en accord avec leur équipe-école d'utiliser le manuel *Escapes 3* (Bernier Cormier, 2019). Il s'inscrit dans le cadre de l'enseignement dit de *l'Univers Social* qui traite entre autres des Iroquoien·ennes (avec un sous-chapitre sur les premier·ères occupant·es), des Algonquien·ennes et des Incas vers 1500, puis des faits marquants entre 1500 et 1745 (grandes explorations, fondation de Québec, postes de traite de fourrures, des guerres et du territoire iroquoiens, etc.) (MEQ, 2006). Le choix du thème des Iroquoien·ennes en 1500 vient justement du fait qu'en 2019-2020 en tout cas, la thématique de la Préhistoire n'était pas au programme des degrés québécois correspondant aux degrés suisses. L'objet d'enseignement était : « Les Iroquoiens en 1500 » (MEQ, 2006), le premier explorateur (Jacques Cartier) étant officiellement arrivé au Québec en 1534. C'est en réalité dans le manuel pédagogique *Escapes 3*, au début de l'enseignement correspondant aux Iroquoiens·ennes en 1500, que la période préhistorique des premières sociétés autochtones d'Amérique est abordée (-10 000 ans avant J.C.).

Les résultats montrent qu'entre les deux contrées – et à *curriculum* formel en sciences humaines et sociales [SHS] plus ou moins comparable – les pratiques d'enseignant·e·s du degré primaire varient peu lorsqu'ils·elles considèrent les savoirs scolaires comme peu énigmatiques : ils·elles ont tendance à les formuler par explicitation théorique, « en rupture » avec la vie hors de la forme scolaire (Maulini, 2016b), au sens de la rupture épistémologique de Bachelard (1938/1993/2004), en restant proche du *curriculum formel*, sans forcément le remettre en question. En revanche, les énigmes éprouvées par chacun·e par rapport à certains savoirs, à travers un rapport que j'ai nommé plus « enchanté » (Vincent, 2020b, 2021), peuvent faire varier leurs pratiques, les poussant davantage à enseigner « en continuité » ces savoirs et leurs énigmes, dans leur mobilisation pratique, c'est-à-dire dans une forme de continuité psychologique avec les problèmes et la vie hors de l'école, s'écartant par là-même du *curriculum formel*. Toutefois et compte tenu de mes premières analyses qui sont encore en cours, les énigmes des enseignant·e·s suisses les poussent davantage à enseigner « en continuité » et à s'écarter du *curriculum* formel que celles éprouvées par les québécois·es.

3. Prénoms d'emprunt.

Que signifient ces prises de position et usages des savoirs et énigmes éprouvées du point de vue du rapport au savoir des cinq enseignant·es, c'est-à-dire de leurs dispositions vis-à-vis du savoir ? On peut avancer quelques réponses à travers les figures et développements suivants.

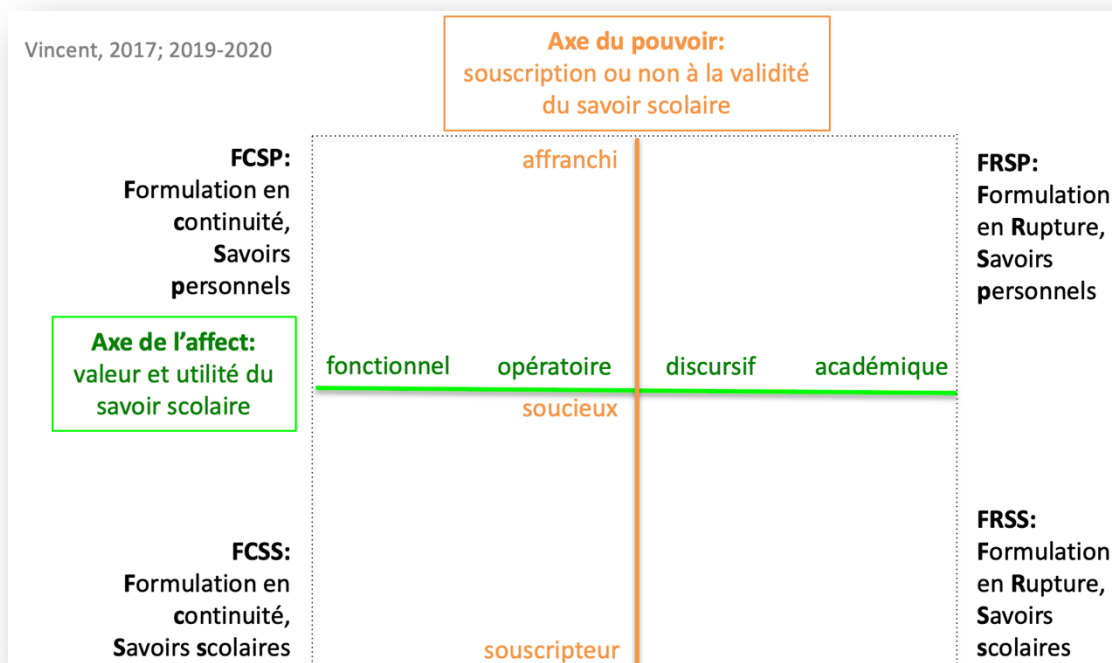


Figure 2 : *Axe de la valuation et du pouvoir des savoirs scolaires et impacts sur la formulation des savoirs (Vincent, 2020, 2021).*

Les résultats de la thèse ont complexifié l'axe de valuation du savoir de la figure 1 (l'axe vert), le situant au carrefour de l'affect (ce même axe vert) et du pouvoir (nouvel axe orange). En effet, les trois enseignant·es suisses s'écartent de manière différente entre eux·elles du document pédagogique *Préhistoire* et des savoirs scolaires, selon un nouvel axe que j'ai qualifié du « pouvoir », c'est-à-dire selon des manières différentes de souscrire aux *curricula formels* (Vincent, 2017, 2019-2020, 2020a, 2020b, 2021 ; Vincent & Maulini, 2017).

Jean dévoile par exemple plutôt un rapport *souscripteur* aux savoirs scolaires, car même avec le thème de la disparition des dinosaures, il reste plutôt fidèle au texte du savoir du manuel d'enseignement qu'il utilise. Alice démontre un rapport plutôt *soucieux* au savoir, car elle le questionne plus volontiers. Enfin Toni, traduit un rapport davantage affranchi au savoir, se distanciant plus volontiers des savoirs scolaires. L'axe orange dans le schéma ci-dessus, montre cet enjeu de pouvoir dans le rapport au savoir. (Vincent, 2021, p. 7)

À partir de cet axe orthonormé, je conceptualise quatre espaces délimités par des pointillés en noir représentant quatre possibilités de schémas pédagogiques de formulation des savoirs en interaction avec les élèves. En chacun de leur sommet et à l'extrême, ils vont d'une formulation en « rupture » à droite de l'ordonnée [FR], c'est-à-dire des savoirs scolaires aux problèmes de la vie (forme magistrale, cours dialogué en collectif, etc.), à une formulation en « continuité » [FC] à gauche, c'est-à-dire des problèmes de la vie aux savoirs scolaires (travail en groupes collaboratifs, apprentissages par projet, utilisation des pratiques sociales externes à l'école pour enseigner, etc.) (Maulini, 2016b). Pour chacun de ces deux schémas de formulation, les enseignant·e-s peuvent formuler des savoirs plutôt scolaires (proches du *curriculum formel*, [SS]) en bas du schémas ou personnels, en-haut [SP]

Lorsqu'on s'attache à la variation nette des enseignant·es des deux pays dans leurs schémas de formulation des savoirs et les types savoirs qu'ils·elles formulent et qu'on les met en perspective, alors on obtient le schéma suivant.

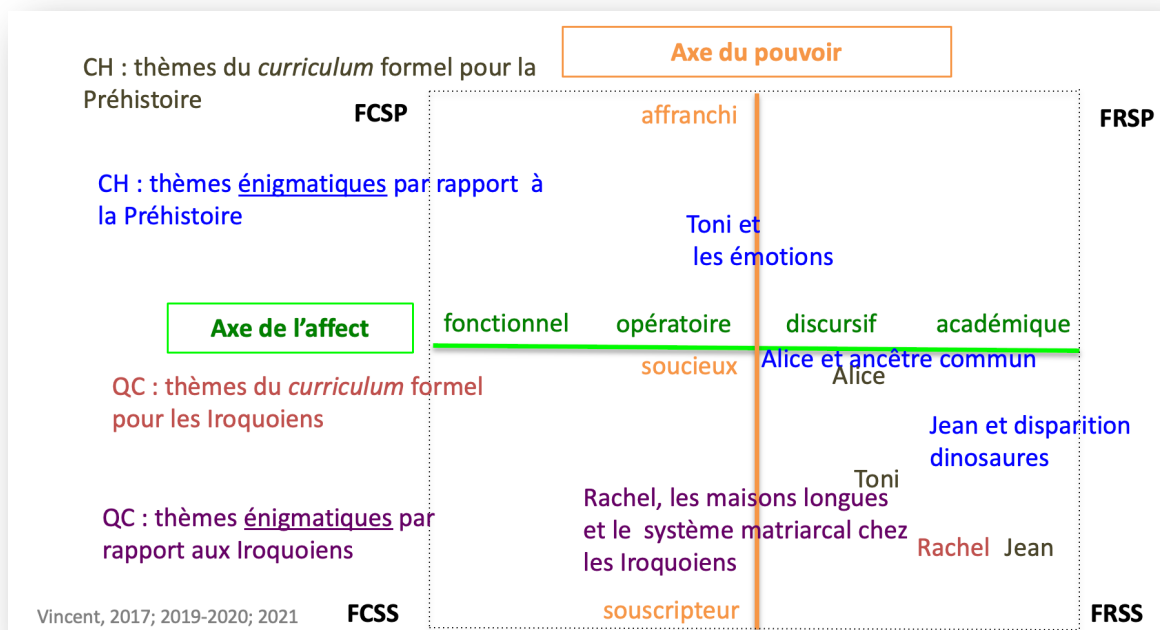


Figure 3 : L'influence du rapport à l'énigme sur la formulation des savoirs : mise en perspective internationale (Vincent, 2020b, 2021)

Lorsque rien n'est énigmatique pour eux dans le *curriculum* en SHS, les trois enseignant·e·s suisses et l'enseignante québécoise (Rachel)⁴ ont tendance à formuler les savoirs « en rupture » dans les interactions et à formuler des savoirs plutôt scolaires (en brun pour les Suisses et rose pour la Québécoise). Or, – et à *curriculum* formel en SHS plus ou moins comparable – j'ai pu cerner que les enseignant·e·s peuvent être animés (voire « enchantés ») par une énigme, les Suisses (en bleu) (Jean pour la disparition des dinosaures, Alice pour l'ancêtre commun entre le singe et l'homme et Toni à propos des émotions humaines) et la Québécoise (en bordeaux) (Rachel pour la rose des vents, les maisons longues et le système matriarcal chez les Iroquoien·ennes). Par rapport à ces énigmes, chacun·e des enseignant·es développe un enseignement plus ou moins en continuité et de savoirs plus personnels. Jean engage des discussions avec les élèves à partir de leurs questions et fascination pour les dinosaures en utilisant un document alternatif de celui imposé par le département et en inscrivant les élèves dans un rôle de scientifiques. Alice transmet son ignorance aux élèves et les confrontent aux différentes théories scientifiques contradictoires sur nos origines simiesques, leur soumettant différents supports à comparer. Toni lit à haute voix le roman historique *La Guerre du feu* (Rosny, 1911)⁵ à ses élèves, tout en thématissant les émotions humaines contenues dans cette littérature avec ses élèves, les inscrivant régulièrement dans le vécu et le partage de celles-ci afin qu'ils·elles les dépassent. Rachel quant à elle, s'écarte moins du prescrit, mais thématise de manière répétée en classe et dans les entretiens la question des « maisons longues » et celle du système matriarcal des Iroquoien·nes en 1500, prenant au vol les questions des élèves, par exemple.

J'ai aussi procédé à une comparaison interdisciplinaire entre les enseignements de SHS avec ceux de production écrite et la lecture en français chez Rachel. Ce choix s'est notamment fait parce que les énigmes qu'elle éprouvait au niveau des thèmes sur les Iroquoien·ennes n'étaient pas forcément évidentes pour elle, ce qui expliquerait ses enseignements plutôt *en rupture* et de savoirs plutôt *scolaires*. Ce constat pouvait en partie s'expliquer par l'influence de son rapport au(x) savoir(s) certes (Vincent, 2021), mais aussi par des contraintes quant à l'usage obligatoire du manuel d'enseignement *Échelles 3*, contraintes qu'elle n'avait pas toujours par le passé pour l'enseignement des SHS⁶ et pas non plus pour la discipline du français cette année (2019-2020). Dans les entretiens, elle m'avait elle-même fait part de son goût, voire de sa passion pour la littérature et pour certains

4. Les résultats concernant Steve sont en cours de traitement.

5. Roman historique racontant l'aventure que vivent trois hommes préhistoriques pour trouver le feu.

6. Dans les entretiens, elle explique notamment que le fait de ne pas être obligée d'utiliser un manuel d'enseignement par le passé, lui avait permis d'enseigner plus en continuité et de transmettre des savoirs plus personnels, par exemple en réalisant un projet pédagogique sur les « maisons longues » des Iroquoien·ennes en 1500, projet pour lequel elle avait reçu un prix pédagogique.

thèmes contenus dans les textes travaillés dans cette discipline. J'y ai vu une possibilité de cibler des thèmes énigmatiques supplémentaires. Ce fut le cas dans la mesure où, un rapport plus « enchanté », voire *passionné* à la littérature s'est révélé ou encore, aux thèmes et énigmes contenus dans les textes travaillés qui ne relevaient pas de la discipline du français, mais plutôt des sciences de la nature ou de la géographie et de la culture québécoise ou bien même de la propre histoire de Rachel : la faune polaire et marine ; le thème de l'eau et le fleuve Saint-Laurent ; l'aventure et la découverte de contrées peu connues, peu accessibles, arides et mystérieuses (les pôles). Ces rapports plus énigmatiques, voire passionnés aux savoirs et aux énigmes l'amenaient à enseigner davantage « en continuité » et des savoirs plus *personnels*. On peut déceler ici un enjeu identitaire intéressant au niveau du rapport au savoir (Vincent, 2018, 2021).

Toutefois, je constate dans ces résultats provisoires, qu'à part Steve (sous réserve des futurs résultats le concernant), Suisses ou pas, les quatre enseignant·es procèdent paradoxalement et pour une grande part, par cours dialogué (ce qui revient à faire un cours magistral déguisé) (Barrère, 2002 ; Veyrunes, 2017), quelle que soit la valeur d'énigme du thème pour l'enseignant·e (Vincent, 2017, 2020).

En conclusion, on peut dire que c'est à la fois un rapport « ordinaire » et « enchanté » au savoir et à leurs énigmes qui influence la formulation pédagogique des savoirs par les enseignant·es dans les deux contrées (Vincent, 2020b, 2021). En réalité, la dimension « ordinaire » du rapport au monde est plus complexe qu'il n'y paraît. Comme nous l'avons vu, le rapport « ordinaire » signe une dimension centrale de l'*habitus* comme un rapport d'évidence au savoir, peu remis en question, qui provoque une adhésion plus ou moins grande aux savoirs scolaires et à l'usage des moyens d'enseignement formels, même si ceux-là intéressent les enseignant·e·s. Le rapport « enchanté » signe une sous-dimension de l'*habitus* qui est celle de l'*illusio* (Bourdieu, 1994) selon moi, c'est-à-dire de l'intérêt, du mobile pour certains thèmes (Leontiev, 1975/1984), lié à leurs savoirs ou énigmes provoquant des émotions variées, voire des passions.

Reste que la mise en perspective internationale des rapports au savoir entre les deux contrées montre que l'enchantement éprouvé par les enseignant·es semble faire varier davantage les pratiques pédagogiques que leurs connaissances ou maîtrises de ces savoirs (Vincent, 2020a, 2020b), et ce, indépendamment des contextes géographiques, des âges, des années d'expérience des enseignant·es observé·es et même parfois de la discipline scolaire.

La discipline scolaire semble faire une différence *a priori*, mais c'est peut-être davantage les thèmes à l'intérieur de telle ou telle discipline qui intéressent voire qui passionnent l'enseignant·e, qui sont déterminants dans le changement de pratique. Les trois (rapports), affranchi, soucieux et souscripteur au savoir demeurent entre les deux pays, mais le rapport enchanté à certains thèmes dévoile une dimension culturelle dans le concept de rapport au savoir (Vincent, 2021, p. 11)

L'enjeu est à présent de dévoiler le processus méthodologique qui m'a amenée à ces résultats et aux affinages du modèle conceptuel orthonormé. C'est l'objet de la partie qui va suivre.

3. De ce que montrent immédiatement les enseignant·es à leur élèves à leur rapport au savoir : un itinéraire méthodologique

Quel a été l'itinéraire méthodologique menant aux résultats qui viennent d'être présentés ? Que dire des choix opérés, des instruments de récolte de données utilisés et de la méthode d'analyse privilégiée ?

Comme évoqué en filigrane de cette contribution, partant d'une posture politique et épistémologique inspirée de Prairat (2013), de Bourdieu (1980) et de LIFE (à paraître), l'idée centrale de ma méthode fut de renverser la question de recherche (quelle influence du rapport au savoir des enseignant·es sur leurs pratiques pédagogiques ?), pour questionner au contraire directement et *tout d'abord*, les systèmes ordinaires de prises de position des enseignant·es par rapport au savoir en classe, afin de comprendre *ensuite* leurs dispositions vis-à-vis de lui (quelles pratiques signifient quel(s) rapport(s) au savoir ?).

Cette idée a engendré l'axe majeur de ma méthodologie : l'observations filmées de pratiques d'enseignement en SHS et des entretiens de confrontation auprès des enseignant·es à leur propos. Mais cet axe a nécessité un choix méthodologique important en amont : le choix d'observer spécifiquement des enseignements de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoiens·ennes en 1500, au Québec.

Cette idée a aussi délimité une double analyse des données en termes de schémas de formulation et de savoirs formulés d'une part, et une catégorisation de ces schémas et savoirs par induction croisée des régularités et des variations, d'autre part (Maulini, 2012 ; Vincent, 2015). À travers les régularités de schémas de formulation développés par les enseignant·es et les savoirs sur lesquels ils·elles mettaient de l'importance – à leur manière et dans le quotidien scolaire parfois complexe – puis en les comparant entre eux·elles, je tentais de cibler les variables

déterminantes susceptibles de les distinguer, en termes de schémas de formulation, mais aussi en termes de savoirs et énigmes.

Enfin, cette idée ne pouvait exister sans la posture de théorie ancrée consistant à développer la théorie à partir de l'exploitation des données (Glaser & Strauss, 1967/2010). L'ancrage des données se réalise souvent pendant ou après les résultats, même si ceux-ci peuvent être présidés par quelques axes conceptuels. C'est le cas ici dans la mesure où, l'axe du pouvoir (en orange, voir figures 2, 3, 4) par rapport à celui de l'affect (axe vert) conceptualisé dans le rapport au savoir a été théorisé pendant et après les résultats de la thèse de doctorat (Vincent, 2017). Idem pour la différenciation entre rapport ordinaire et enchanté au savoir et son influence sur les schémas de formulation des savoirs et des types de savoirs formulés, qui se sont révélées en fin de postdoctorat au Québec (Vincent, 2020, 2021).

Passons dès lors à une présentation de l'itinéraire méthodologique dans son ensemble, puis aux focales sur d'une part, l'investigation épistémologique des thématiques de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec et sur la méthodologie centrale de traitement des pratiques pédagogiques d'autre part, pour remonter ensuite au rapport au savoir les sous-tendant.

3.1. Du canton de Genève au Québec et vice-versa : quel itinéraire méthodologique ?

Les résultats et nouvelles théorisations de l'influence du rapport au savoir des enseignant·es sur les schémas de formulation et les savoirs formulés en Suisse ont motivé la mise en perspective internationale avec le Québec (Vincent, 2019-2020). Mais que mettre en regard ? Sur quels indicateurs ? Un des enjeux principaux pour une telle démarche – et quand bien même mon approche soit qualitative – fut de cibler des objets comparables de manière intra- et inter-nationale pour en déceler les variations, comme le permettait *a priori* et par exemple le « cube » en trois dimensions de Bray et Thomas (1995), en éducation comparée : (1) sur une face, sept niveaux géographiques/de localité allant du microsociologique (individus) au macrosociologique (régions du monde/continents) ; (2) sur une autre face, les groupes démographiques hors-localité (ethnie, âge, religion, sexe et autres groupes, etc.) ; (3) la troisième face contenait les aspects de l'éducation et de la société (*curricula*, budget, structures de gestion, etc.) (Bray, Adamson & Mason, 2010). Dans cette logique et pour mes recherches, les sujets enseignant·es en tant (1) qu'individus appartenant à des niveaux géographiques variés ; (2) leur âge, sexe, expérience et religion et (3) les schémas de formulation du savoir qu'ils·elles développaient et les savoirs qu'ils·elles formulaient, pouvaient représenter des indicateurs de mise en perspective internationale pour cerner le rapport au savoir.

Mais la question restait de savoir si ce modèle du « cube » n'était pas plus opérant pour des recherches quantitatives. Je pense au contraire qu'il a pu être utile et enrichissant pour une recherche qualitative comme la mienne. En effet, Fairbrother (2010) montre par exemple à propos des recherches quantitatives et qualitatives de l'éducation comparée, pour la question de l'alphabétisation dans le monde que, contrairement aux recherches quantitatives, les chercheurs·euses « qualitatif·ives » ne cherchent pas des lois explicatives générales : « Le but de cette approche est □...□une compréhension interprétative, empathique, ainsi qu'une tentative de saisir le sens donné par les sujets de la recherche à leurs propres situations, même si celles-ci constituent un tout (§14). Fairbrother conclut néanmoins que les deux approches (quantitatives et qualitatives) sont nécessaires pour comprendre totalement les questions éducatives (§64). Toutefois, je fais le choix plus humble pour le moment de ne privilégier que l'approche qualitative, quand bien même je mette internationalement – et donc culturellement – en perspective l'influence du rapport au savoir sur les pratiques pédagogiques.

Entre le canton de Genève et le Québec, j'ai imaginé un itinéraire méthodologique en trois dimensions (classées par ordre d'importance) : (1) pour récolter des prises de position vis-à-vis des savoirs, la réalisation d'observations filmées de tous les enseignements de la Préhistoire en Suisse (Enseignement primaire, 1998/2001) par Jean, Alice et Toni, sur l'année 2009-2010 et de l'ensemble de l'enseignement des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec (MEQ, 2006) par Rachel et Steve ; (2) pour accéder aux dispositions conditionnant les prises de position, l'élaboration de trois entretiens de confrontation avec chacun·e des enseignant·es sur ses enseignements au regard de leurs schémas de formulation des savoirs et des types de savoirs formulés et (3) pour cerner plus précisément des dispositions sur les plans scientifiques, sociaux et scolaires susceptibles de colorer celles des enseignant·es étudié·es, l'élaboration de ce que j'ai appelé une « investigation épistémologique » de ce que sont les deux thématiques enseignées pour la science, la société et l'école (Chevallard, 1991, 2003 ; Semonsut, 2009 ; Vincent, 2017).

Au Québec, pour un postdoctorat d'une durée forcément réduite par rapport au doctorat, j'ai conservé ces trois axes, mais avec quelques adaptations. Premièrement, comme on l'a vu plus haut, le thème enseigné et analysé n'était plus (que) la Préhistoire, mais l'histoire des Iroquoiens·ennes en 1500 au Québec, ce qui incluait néanmoins leur propre Préhistoire, c'est-à-dire celle du continent américain. Deuxièmement, ayant constaté que les énigmes de Rachel étaient plus difficiles à cerner concernant cette discipline et thématique, j'ai investigué une comparaison

interdisciplinaire pour elle entre l'enseignement de cette thématique et son enseignement de la production et de la lecture de textes en français, langue d'enseignement. Enfin et en plus, pour creuser et finaliser la boucle de la circulation du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant·e et les élèves (Therriault, Baillet, Carnus & Vincent, 2017 ; Vincent & Maulini, 2017), j'ai également créé un questionnaire soumis aux élèves de 3^{ème} de Rachel et de Steve sur leur rapport au savoir sur les Iroquoien·ennes en 1500 avant et après enseignement, puis également le même questionnaire sur leur rapport au savoir en français avant et après enseignement dans la classe de Rachel⁷. L'investigation épistémologique entre la science, la société et l'école sur les Iroquoien·ennes était également présente, mais de manière plus informelle et moins approfondie que pour la Préhistoire, on le verra.

Le fil rouge des dimensions 1 (observations filmées), 2 (entretiens) et 3 (investigation épistémologique) a coloré la démarche d'analyse finalement imaginée et mise à l'épreuve entre les deux pays, puisque j'ai analysé les données provenant de ces différentes sources par induction croisée des régularités et des variations dans les savoirs formulés et les schémas de formulation de ces savoirs dans les interactions en classe (LIFE, à paraître ; Maulini, 2012 ; Vincent, 2015).

Je vais maintenant développer tour à tour ces trois dimensions, ce qui permettra non seulement d'arriver au développement de la démarche d'analyse en question, mais aussi de montrer comment justement ces choix méthodologiques m'ont amenée aux résultats de la partie précédente. Je commencerai par le choix d'observer des enseignement de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec, car il a conditionné les observations filmées, les questions aux entretiens et l'analyse des schémas de formulation du savoir et des savoirs formulés.

3.2. Choisir et investiguer épistémologiquement la Préhistoire en Suisse et les Iroquoien·ennes en 1500 au Québec

Le choix de la Préhistoire à Genève était un prétexte pour accéder au rapport au savoir et s'est fait pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il est né d'un goût pour ce thème, mais là n'était pas la raison scientifique. Il provient en réalité d'une insatisfaction face à une enquête exploratoire pré-doctorat menée auprès de 15 enseignant·es genevois·es sur leur rapport au savoir *en général* à partir d'entretiens compréhensifs de leur enseignement (Vincent, 2017). Ils·elles devaient me raconter un enseignement de leur choix et à partir de là, je les interrogeais sur leurs raisons d'agir, les savoirs abordés et leur rapport à ces savoirs. Le rapport au savoir élaboré a semblé alors à la fois trop général et incomparable entre les enseignant·es. Ils·elles choisissant selon moi de me raconter un enseignement par intérêt intrinsèque ou *illusio* (Bourdieu, 1994) pour ces savoirs, j'ai jugé opportun pour le doctorat de resserrer mon enquête sur une seule discipline scolaire, commune aux enseignant·es observé·es et donc, comparable. Comment en effet comprendre les usages des savoirs en classe sans délimiter les savoirs dont il était questions du point de vue disciplinaire ?

Parmi d'autres disciplines candidates (français, mathématiques, astronomie, notamment) dans le plan d'études en vigueur à Genève en 2008 (Département de l'instruction publique, 2007), j'ai fait une première focale sur l'enseignement de l'histoire en SHS, parce les savoirs regroupés dans ces disciplines aux questions socialement et scientifiquement « vives » ne sont jamais vraiment « des savoirs tranquilles » (Audigier, Crémieux et Tutiaux-Guillon, 1994, p. 14).

À la fois discipline scientifique (le mot commençant par une minuscule) et période historique (il commence par une majuscule) aux délimitations floues, la Préhistoire était à l'intersection des sciences humaines et des sciences naturelles (paléontologie, anthropologie, paléanthropologie, biologie de l'évolution, etc.), un domaine aux champs de savoirs multiples, relativement bien circonscrits, mais incertains, discutables et discutés en permanence au plan scientifique, mais aussi social ou identitaire (Vincent, 2018, 2021). En tant que discipline scolaire, enseigner la Préhistoire pouvait potentiellement relever de pratiques pédagogiques et évaluatives *a priori* peu standardisées et imposées, aux abords de questions vives et philosophiques sur les origines du monde et de l'humanité (Audigier, Crémieux & Tutiaux-Guillon, 1994 ; Legardez & Simmoneaux, 2006 ; Maulini, 2005 ; Orange, 2008a ; Picq, 2005 ; Tort, 2008). Les enseignant·es du degré primaire à Genève étant libres de s'y intéresser un peu, beaucoup ou passionnément, mais obligés de l'enseigner tout de même, l'enseignement de la Préhistoire m'a paru un analyseur fécond de l'impact de leur rapport au savoir sur leurs pratiques quotidiennes de cet enseignement.

Ce choix a également permis de délimiter conceptuellement ce que j'entendais par « savoir » dans le concept de rapport au savoir. En effet, j'allais pouvoir chercher des objets de savoir précis plutôt qu'une activité générale de savoir et d'apprendre, des savoirs plus ou moins objectivés, formulés dans le texte du savoir niché dans les

7. Les analyses des réponses à ces questionnaires sont encore en cours et ne faisaient pas partie des résultats présentés auparavant.

curricula mais aussi dans les pratiques des enseignant·es (Rey, 2011). J'allais pouvoir déceler des propositions sur le monde en somme, et plus particulièrement sur la Préhistoire, « prétendant à la validité objective et pouvant résister mieux que toutes les autres à l'épreuve de faillibilité » (Maulini, 2016b).

Ainsi, pour mieux comprendre les prises de position des enseignant·es avec les savoirs sur la Préhistoire ou les savoirs paléanthropologiques comme je les ai nommés, j'ai investigué, en marge de l'analyse des pratiques pédagogiques et donc de la transposition didactique de la Préhistoire par les enseignant·es, d'autres champs sociaux de transposition de cette thématique : la science, la société et les *curricula* scolaires genevois. Filant la critique de Chevallard signalant le manque d'investigation sur les « raisons d'être propres, intrinsèques, fondatrices de tel ou tel savoir » (2003, p. 20), j'ai appelé cette démarche consistant à visiter les différents lieux de transposition : *investigation épistémologique* de la Préhistoire.

Selon Semonsut (2009, s.d.a) et De Carlos (2015) les savoirs et les représentations sur la préhistoire sont le résultat de trois « logiques » de transposition : (1) une logique « scientifique » ; (2) une logique « fictionnelle », celle des médias et des arts ; (3) une logique « didactique », celle des concepteurs de *curricula* et des manuels (phase 1) et des enseignants (phase 2), elle-même empreinte des deux premières logiques (Chevallard, 1991 ; Perrenoud, 1986, 1998a ; Verret, 1975 ; Vincent, 2015a). Ces différentes logiques de transposition transforment la « réalité » de la préhistoire et les savoirs savants qui lui sont relatifs pour les adapter aux publics concernés. Ces transformations dépendent non seulement du contexte historique, social et politique dans lequel s'inscrivent les acteurs qui les opèrent, mais aussi de leur *habitus*, donc de leur rapport personnel à la préhistoire et aux savoirs qu'elle regroupe. (Vincent, 2017, p. 134-135)

En parallèle d'une investigation documentaire, j'ai ainsi interrogé ces trois logiques en allant questionner le rapport à la Préhistoire et les raisons de la restituer de trois scientifiques dans ce domaine, d'un médiateur scientifique de musée et d'un formateur d'enseignant·es et créateur de documents pédagogiques pour l'enseignement de la Préhistoire à l'école primaire à Genève (Vincent, 2011, 2017). Par ce biais, au niveau scientifique, j'ai pu entre autres thématiser le fait qu'entre le 16^{ème} et le 19^{ème} siècle, la ressemblance entre le singe et l'homme était expliquée par la volonté divine et des théories religieuses (Picq, 2005). Dénuée de toute idée théologique ou philosophique, la théorie de l'évolution développée par Charles Darwin (1809-1882) selon le principe de sélection naturelle, publiée en 1859 dans *L'origine des espèces*, remettait non seulement en question l'explication religieuse de nos origines, mais aussi celle d'autres scientifiques de l'époque (Lamarck, Cuvier), menant même certain·es à faire des interprétations abusives de sa thèse servant les idéologies dominantes (par exemple, le « darwinisme social » développé par Spencer). Au niveau social et sociologique, Semonsut (2009) montre l'importance de la transposition fictionnelle de la Préhistoire – en tout cas dans les sociétés occidentales – au travers de vecteurs comme la littérature, la bande dessinée ou le cinéma depuis les années 60 et comment ils « mettent subrepticement en scène des visions de la femme, de l'homme de couleur ou encore de la bestialité humaine influencés par les événements et les croyances qui leur sont contemporains » (Vincent, 2017, p. 139). Au niveau sociétal toujours, la disparition des dinosaures était (et est toujours) une énigme susceptible de fasciner autant les élèves que la société en général, notamment par l'impact du film américain *Jurassic Park* (Spielberg, 1993).

L'énigme de leur disparition, toujours non résolue scientifiquement alors même que ces créatures étaient si grandes et si fortes, constitue peut-être la contradiction qui suscite autant l'intérêt populaire. Dans un contexte de crise de la biodiversité et de montée de la sensibilité écologique, le fait que cette espèce fascinante ait pu disparaître tout de même, renvoie l'homme à sa propre fragilité et finitude, à l'éventualité de sa propre disparition. (Vincent, 2017, p. 140)

Ceci n'était peut-être pas sans lien avec la dimension enchantée du rapport au savoir ou plus exactement, à ses énigmes et lacunes, ciblée chez Jean et Alice notamment (Vincent, 2017, 2021).

Enfin, dans le registre scolaire, de l'université à l'école primaire, l'enseignement de la Préhistoire n'allait pas de soi. Premièrement, selon les pays, les universités et les époques, la Préhistoire était par exemple plutôt enseignée en Faculté de Sciences qu'en Lettres, notamment selon le prestige dont elle bénéficiait à l'intérieur de ces disciplines scientifiques. Par exemple, selon Gaudron (1952), dans les facultés de Lettres en 1951 en France ou en Suisse, le prestige de l'Antiquité relevant d'un enseignement plus « classique » était « sans égal avec celui d'une époque préhistorique peuplée d'hommes aux airs barbares, sans écriture et à l'art primitif » (Vincent, 2017, p. 142). Ce prestige avait une influence sur la fréquentation des étudiant·es, deux fois plus élevée si la Préhistoire était inscrite en Faculté de Sciences. Deuxièmement, les travaux didactiques pour l'enseignement de la théorie de l'évolution – fondant toujours actuellement l'essentiel des *curricula* genevois et suisses – montrent une tension entre darwinisme et créationnisme (Coquidé & Tirard, 2008 ; Fortin, 2009a, 2009b ; Orange, 2008a, 2008b). Troisièmement, le rapport entre l'homme préhistorique et l'animal ou entre l'homme de Néandertal et *Homo sapiens* était ambigu dans les documents pédagogiques existants (officiels et/ou imposés ou non). Il était

notamment conditionné par la littérature, par exemple par la résonance du roman historique *La Guerre du feu* (Rosny, 1911) – que lit Toni à ses élèves, résultat de la transposition fictionnelle de la Préhistoire (Semonsut, 2009).

Le pari de cette investigation épistémologique fut de se dire que la valeur, mais aussi les mystères épistémologiques de la Préhistoire et les problématiques de sa transposition pour la science, la société et l'école, en termes de questions vives (Legardez & Simonneaux, 2006), allaient être vécus, éprouvés et apparaître dans les interactions du quotidien en classe chez chacun des trois enseignant·es.

Le même pari fut fait en ce qui concerne la thématique des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec, qui comme la Préhistoire en Suisse fut un choix « prétexte » pour accéder au rapport au savoir. Toutefois, n'ayant été déployée que durant le postdoctorat (un an), l'investigation épistémologique de cette thématique au Québec s'est révélée plus légère que celle élaborée pour la Préhistoire en Suisse, sans entretiens formels auprès d'acteur·rices scientifiques, sociaux, ni concepteur·rices de *curricula*. Elle fut tout de même constituée de discussions informelles avec des Québécois·es, enseignant·es ou simples citoyen·nes et d'investigations documentaires diverses (historiques, médiatiques, culturelles et artistiques, curriculaires et didactiques) au travers d'ouvrages sur la question et plus largement sur la culture québécoise (visites de musées, articles de presse, littérature, etc.) (Dikason, 1992/2014 ; Fournier, 2011 ; King, 2015, Robitaille, 2014).

L'épistémologie de cette thématique possédait *a priori* en elle les mêmes enjeux anthropologiques que la Préhistoire en Suisse, particulièrement celle de l'origine des Premiers Peuples du continent américain. Mais contrairement peut-être à la Préhistoire générale de l'humanité, la Préhistoire, mais surtout l'histoire des Sociétés autochtones jusqu'à notre époque, n'allait pas de soi. En effet, aujourd'hui, enseigner cette thématique est imposé par le Ministère de l'Éducation du Québec depuis 2001 (MEQ, 2006) et l'approche culturelle fait partie du référentiel de compétences des enseignant·es (MEQ, 2020) dont il a été montré que le rapport à la culture était déterminant (Saint-Jacques, Chené, Lessard & Riopel, 2002 ; Simard et Falardeau, 2007). Mais dans les faits, enseigner cette thématique et plus précisément celle des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec, nécessite de faire référence à des périodes sombres et douloureuses – et relativement récentes au regard de la Préhistoire de l'humanité – depuis les premiers colons au 16^{ème} et 17^{ème} siècle à la période des pensionnats autochtones, dont on est encore en train de découvrir les sinistres effets (Akkari & Radhouane, 2019). Ainsi, la compréhension et le rapport à cette histoire et ses conséquences sont encore très vifs, complexes et surtout très actuels dans la population québécoise et nécessite des précautions importantes. Elle peut potentiellement colorer le rapport au savoir des enseignant·es et permettre de mieux analyser son influence sur leurs pratiques : l'histoire qu'ils·elles enseignent est-elle politisée, romancée, tue, ignorée ou source de honte par rapport à l'histoire coloniale de cette région du monde ? Ou au contraire, est-elle plus inclusive dans le sens où des valeurs et manières de voir et penser le monde selon les Sociétés autochtones seraient présentées aux élèves (Akkari & Radhouane, 2019) ? Un enseignement plus proche du *curriculum formel* et plutôt *en rupture* ne serait-il pas le signe d'une différence entre le thème très actuel, vif politiquement, délicat et douloureux de l'histoire des Sociétés autochtones au Québec dans le quotidien des gens et la Préhistoire tout court qui, bien qu'elle concerne nos origines humaines et nos croyances, est possiblement plus lointaine et moins problématique au quotidien ? C'est une hypothèse que je garde à l'esprit pour une autre contribution.

En conclusion, l'investigation épistémologique de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec a constitué un choix méthodologique opérant pour accéder à la complexité des pratiques ordinaires des enseignant·es entre les deux contrées et au rapport au savoir les sous-tendant. Bien qu'étant demeuré un axe subsidiaire, il a néanmoins empreint l'axe méthodologique central de mes recherches, soit les prises vidéos et les entretiens de confrontation des enseignements de ces deux thématiques entre les deux contrées. Il a également été déterminant pour la méthode d'analyse des schémas de formulation des savoirs et des types de savoirs formulés, par induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2012 ; Vincent, 2015b).

3.3. Filmer, interroger et analyser les enseignements de la Préhistoire et des Iroquoien·ennes en 1500

Cette partie traite des deux axes principaux de ma méthodologie de récolte de données et de leur méthode d'analyse. L'enjeu a été donc de saisir le rapport ordinaire au savoir des enseignant·es comme part de leur *habitus*, de leur inconscient pratique, leurs prises de position habituelles avec les savoirs concernant la Préhistoire en Suisse et les Iroquoien·ennes en 1500 au Québec dans les classes, miroirs de leurs dispositions vis-à-vis de ces mêmes thématiques et savoirs : « Pour cela, (j'ai) combiné deux méthodes qualitatives et complémentaires d'analyse des pratiques (Blanchard-Laville & Fablet, 1996 ; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002) : l'une plutôt conçue pour observer la face visible des usages (prises de position), l'autre pour accéder à leur face invisible (les dispositions) » (Vincent, 2017, p. 148).

Pour les prises de position, j'ai adopté une posture plutôt ethnographique, voire anthropologique, résolument descriptive, en voulant directement observer et comprendre ce qui se jouait avec les savoirs dans les interactions pédagogiques en classe (Blanchet, 1987 ; Leutenegger & Sadaa-Robert, 2002 ; Schurmans, 2006 ; Vincent, 2014a, b).

À la différence de la plupart des recherches sur le rapport au savoir qui l'étudiaient ou cherchaient à le saisir par des entretiens semi-directifs ou d'auto-confrontation (Vincent & Carnus, 2015), j'ai plutôt cherché à saisir l'usage des savoirs par les enseignant·es et donc leur rapport à ces savoirs *en acte* et *en premier lieu*, parce que selon Bourdieu, c'est davantage au cœur de la pratique plutôt que dans son récit, que l'on peut saisir la *raison pratique* (1980).

3.3.1. Filmer et interroger les schémas de formulation des savoirs et les savoirs formulés

Ainsi, réaliser des captations vidéos des enseignements de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec, s'est imposé. Pour accéder à des prises de position comparables, selon la démarche ethnographique et clinique (caméra au fond de la classe, posture externe non participante, carnet de notes), j'ai filmé toutes les séances d'enseignement de la Préhistoire de Jean (13 séances de 70 minutes en moyenne), Alice (10 séances de 74 min.) et Toni (5 de 80 min.), en Suisse ; de Rachel (15 séances d'environ 45 min. pour les SHS et 5 séances pour le français) et de Steve (5 séances de SHS de 45 min environ dont 1 non filmée), au Québec. Selon une logique d'entonnoir, j'ai isolé d'abord leurs pratiques pédagogiques répétitives, puis à l'intérieur de celles-ci, leurs schémas pédagogiques, puis leurs schémas, voire leurs schèmes de formulation du savoir en interaction avec leurs élèves et enfin, les savoirs effectivement formulés dans ces situations. La concurrence entre logique de théorisation ou de mobilisation pratique du savoir en classe, entre logiques de continuité et rupture (Maulini, 2016b), entre pédagogie active et directive, et finalement entre un usage discursif ou opératoire du savoir, se manifestait à travers trois grandes catégories, que j'ai cherché à observer dans les interactions enseignant·e-élève(s) en classe. Je me suis principalement focalisée sur la première et la troisième et, dans une moindre mesure, sur la seconde : (1) les discours, les interactions verbales au sujet du savoir en général et/ou sur un savoir en particulier et sur le fait de savoir (Bourdieu, 2001 ; Maulini, 2004b, 2005a ; Rancière, 1987) ; (2) les postures expressions et gestes corporels (« l'*hexis* corporelle » selon Bourdieu) adoptés par l'enseignant et requis des élèves (Bourdieu, 1994 ; Foucault, 1975 ; Vincent, 2012a) ; (3) l'organisation spatiale et matérielle (Foucault, 1975 ; Nonnon, 1991, 2004 ; Vigarello, 2004).

Pour les trois enseignant·es suisses, j'ai pu retranscrire quasi toutes les séances d'enseignement. Puis, pour chacun·e et pour chaque séance, j'ai établi un tableau d'une page A4 recensant le déroulement de l'enseignement subdivisé en tranches de 10' numérotées par des chiffres romains, ceci pour repérer la durée d'un développement d'une question ou dans le thème par rapport à l'ensemble de la séance (cf. exemple pour Jean, annexe 1). Je ne l'ai pas fait pour Rachel et Steve au Québec, n'ayant ni les ressources, ni le temps imparti pour le faire. Pour ces derniers, je revisionnais le film de la séance en réalisant une transcription partielle des interactions, en mettant directement des sous-titres dans la retranscription pour les différentes phases de la séance. Puis, en fonction des focales adoptées et des besoins pour l'analyse et la présentation des résultats, je retranscrivais mot à mot les échanges.

Pour mieux saisir les dispositions, j'ai confronté chaque enseignant·es des deux contrées à leurs schémas pédagogiques et aux thèmes qu'ils·elles abordaient de manière récurrente et/ou exceptionnelle mais intense, parce que c'est dans ces répétitions et/ou intensités que je pensais saisir la valuation des savoirs par chacun·e, ainsi que celle des manières de les transmettre. Dans cette optique, j'ai mené trois entretiens de confrontation (de 90 min. environ) avant, pendant et après la période totale des enseignements des SHS avec chacun·e des enseignant·es. J'ai aussi mené un entretien avant et après les enseignements de français chez Rachel. Bien que je m'en sois inspirée, je n'ai pas choisi les entretiens d'auto-confrontation (Mollo & Falzon, 2004 ; Vermesch, 1994), parce que mon but était moins d'amener les enseignant·es à développer une réflexivité accrue sur leur pratique que d'en comprendre les ressorts (Lahire, 1998). Les données filmées constituant déjà un grand corpus exploitable pour comprendre les pratiques, j'ai en effet choisi de ne pas alourdir le dispositif des entretiens en auto-confrontant les enseignant·es à leur pratique enregistrée. J'ai plutôt opté pour une confrontation simple, médiatisée par mes observations à travers les vidéos. En parallèle de ceux-ci en effet, je prenais des notes pendant les séances d'enseignement. Ensuite, pour préparer le canevas des entretiens, je revisionnais les séances d'enseignement pour identifier les schémas pédagogiques répétitifs ou surprenants et les thèmes abordés, afin d'en questionner les ressorts dans les entretiens.

Ainsi, l'entretien 1 portait-il sur : (1) la planification des thématiques pour la Préhistoire en Suisse et pour les Iroquoien·ennes en 1500 au Québec et sur ses raisons ; (2) les savoirs que l'enseignant·e voulait que les élèves maîtrisent à la fin de la période d'enseignement (celle de toutes les séances) et pour quelles raisons ; (3) le rapport de l'enseignant·e aux thèmes projetés : ses enseignements passés de ces thèmes, ce qu'il·elle en aimait ou pas, ce qu'il en savait ou pas et s'il·elle avait des souvenirs de son enseignement, soit en tant qu'élève, soit en tant

qu'enseignant·e, en m'inspirant notamment des « bilans de savoir » (Charlot, 1999 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992) ; (4) Ce qu'il·elle pensait des moyens pédagogiques et didactiques qu'il·elle allait utiliser et s'il allait en créer/adapter d'autres. Les deux autres entretiens étaient donc créés à partir de mes visionnements des vidéos des séances d'enseignement. Entre la thèse de doctorat et le postdoctorat, les étapes et les questions se sont affinées, mais ont toujours suivi l'idée générale de revenir sur les schémas pédagogiques et les savoirs formulés puis d'en questionner les raisons. Au Québec, j'ai rajouté une troisième étape introspective s'inspirant d'une démarche sur le rapport au savoir et à l'ignorance développée en formation des enseignant·es à Genève et dont les analyses ont récemment été publiées (Vincent, 2019 ; 2020). Par exemple, pour l'entretien 3 de Rachel, voici ces trois grandes étapes : (1) les schémas de formulation généraux, la structure générale d'enseignement, usages des moyens et raisons (chercheuse : « J'ai vu que tu as en général la structure de séance suivante : (a) travail pour les 2^{èmes} années ; (b) introduction aux 3^{èmes} des Iroquoien·ennes ; (c) passage de la capsule vidéo, avec arrêts sur certains mots ; (d) les élèves complètent leur cahier *Escales* seuls ou en collectif avec toi et sur le tableau blanc interactif (TBI), correction collective. Qu'en penses-tu ? Pourquoi procédés-tu ainsi ? ») ; (2) les thèmes abordés, savoirs formulés et leurs raisons (chercheuse : « À propos des savoirs formulés en classe, j'ai vu que tu abordais souvent les thèmes de la rose des vents, de la boussole, de l'importance d'être près d'un cours d'eau, des maisons longues, de la notion de clan et Nation. Pourquoi ? ») ; (3) Introspection sur son rapport au savoir et son ignorance (Vincent, 2019, 2020). En Suisse comme au Québec, j'ai obtenu des fonds pour la retranscription intégrale de l'ensemble des entretiens par une personne externe⁸.

3.3.2. Analyser les schémas de formulation des savoirs et les savoirs formulés, miroirs du rapport au savoir

À partir des retranscriptions des vidéos, des pages A4 de déroulement de séances et des entretiens, j'effectue une double analyse des données, selon les schémas de formulation des savoirs et des savoirs formulés, dont on peut voir la démarche ci-dessous, avec un exemple pour l'analyse de Jean.

Schémas et schémas de formulation

M : Dans quelle ère a vécu le mammoth ?
E : Avec les dinosaures !
M : Non, je veux dire, le mammoth...
E : Avant...
M : ...existe-t-il encore aujourd'hui ?
E : Oui, j'en ai vu un dans le film *L'âge de glace 3* !
E : Mais non, maître, moi, moi... !
M : Marie?
E : Non, il a disparu.
M : Voilà ! C'est juste. Il s'est éteint, c'est une espèce qui a disparu.

Thèmes et savoirs formulés

Thème abordé : le mammoth
Savoir formulé : « le mammoth (thème) est une espèce disparue (prédicat) »

Figure 4 : Des prises de position (schémas de formulation et savoirs formulés) aux dispositions (Vincent, 2017)

À travers les verbatim des séances d'enseignement de chaque enseignant·e, un premier axe de prises de position est analysé, c'est celui des *schémas de formulation des savoirs* (en rouge, Figure 4 ci-dessus). Lorsqu'on arrive à un grain fin des pratiques, l'indicateur peut même devenir celui des schémas de formulation du savoir. Par exemple, le savoir « les mammoths sont une espèce disparue » est un savoir qui peut se formuler de manière affirmative et directement par l'enseignant·e ou bien être plutôt dialoguée entre les élèves et lui·elle, par un enchaînement de questions-réponses, le thème apparaissant au début des échanges et le prédicat après plusieurs interactions. Un schème de formulation est un schème d'action. Je précise ici que le grain des schémas de formulation étant déjà fort laborieux à isoler, mes recherches n'étudient pas formellement et tout le temps les schémas de perception et d'appréciation du savoir des enseignants en action, même si bien sûr, ils sont toujours présents dans l'*habitus* et qu'ils me servent de temps à autres pour l'analyse.

8. En Suisse, de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Au Québec, par le Fond National Suisse pour la recherche scientifique.

L'autre axe de prises de position analysé est celui des *thèmes et des savoirs formulés* (en bleu ci-dessus). Si le thème abordé est « le mammoth », je considère qu'un savoir à son propos est formulé dans l'interaction lorsqu'il est formulé sous la forme grammaticale d'un thème et d'un prédicat, c'est-à-dire lorsque dans la conversation entre ici Jean et ses élèves, il est formulé une proposition sur le monde prétendant dire la vérité : par exemple, « le mammoth est une espèce disparue ».

Après avoir établi les thèmes abordés, les savoirs formulés et les manières de le faire chez chaque enseignant·e, je compare ces usages par rapport au *curriculum formel* en termes de régularités et de variations. Je fais ce travail pour un même enseignant·e et entre les enseignants. Ceci me permet de travailler par induction, en théorisant petit à petit le réel tel qu'il se présente et d'analyser les prises de position pour remonter aux dispositions, autrement dit de partir des *usages du savoir* au *rapport au savoir* des sujets.

Les entretiens me servent justement à aller plus loin au niveau des schèmes de perception et surtout d'évaluation des schémas de formulation développés et des savoirs formulés dans les pratiques filmées, « donnant une voix » à leur dimension ordinaire (Chauvier, 2012). En d'autres termes, je cherche les raisons de chaque enseignant·e de formuler les savoirs de cette manière et de formuler tels ou tels savoirs plutôt que d'autres, c'est-à-dire la valeur qu'il·elle leur accorde. Les entretiens de confrontation constituent un axe d'analyse déterminant, progressivement affiné par les premiers repérages dans les vidéos, mais également précieux auxiliaire de comparaison pour comprendre les variations entre les enseignant·es. Les approches de Kaufmann (1996) sur l'entretien compréhensif me servent également à construire des « vignettes » thématiques compréhensives pour chaque enseignant·e.

En parallèle de ce traitement, j'effectue ce que j'ai appelé une analyse thématique qui est en partie nourrie par l'investigation épistémologique. J'isole en effet les thèmes ou les savoirs, voire les énigmes récurrentes ou du moins auxquels l'enseignant·e donne de l'importance soit dans les interactions en classe, soit dans les entretiens, pour comparer cette liste de thèmes entre les enseignant·es, à l'aide de logiciels de cartes conceptuelles comme *MindManager*. C'est ainsi que j'ai pu constater que Jean, Alice et Toni abordaient tout trois l'évolution phylogénétique et l'homme de Néandertal, mais qu'Alice s'était démarquée avec la question de nos ancêtres communs, Toni avec les émotions humaines et Jean avec l'évolution et la disparition des dinosaures. En somme, cette technique me permet de saisir l'énigme, l'*illusio* et donc sûrement ce qui fait passer les enseignant·es d'un rapport ordinaire à un rapport enchanté au savoir, d'une formulation en rupture de savoirs scolaires à des formulations en continuité de savoirs plus personnels (Vincent, 2021).

Mais est-ce si mécanique ? Et n'est-ce vraiment que l'énigme qui fait la différence ? En quoi la mise en perspective internationale a finalement amené quelque chose de plus, si l'intra-nationale et/ou l'interdisciplinaire suffisent à cibler cette variable déterminante ? Quelles méthodes pourraient répondre à ces questions ? C'est le sujet de la conclusion qui va suivre.

4. Mesurer l'enchantement au savoir : d'une mise en perspective internationale à une interdisciplinaire ?

L'organisation de cette contribution était particulière. Elle a proposé de commencer par les résultats d'une mise en perspective internationale de l'influence du rapport au savoir des enseignant·es sur leurs pratiques pédagogiques, pour arriver à une problématisation du processus méthodologique qui les a produits. Ceci a pu frustrer le·la lecteur·rice qui voulait une approche directe et plus rapide de la méthodologie. Mais en réalité, cette organisation visait à montrer que la posture politique de départ (partir de l'ordinaire des pratiques et des rapports aux savoirs les sous-tendant pour remonter et problématiser – voire modifier – les idéaux qui les dominent plutôt que le contraire), colorait tout le reste, c'est-à-dire : (1) la posture épistémologique et conceptuelle (le rapport au savoir comme part de l'*habitus* ou du rapport ordinaire au monde, les prises de positions comme miroir des dispositions) ; (2) les trois résultats majeurs (axe orthonormé du rapport au savoir entre affect et pouvoir, la variation entre formulation en rupture et en continuité et celle entre savoirs scolaires et personnels, la variation entre rapport ordinaire et enchanté au savoir susceptible de les expliquer) ; (3) les trois choix méthodologiques majeurs : (1) choix de la Préhistoire en Suisse et des Iroquoien·ennes en 1500 au Québec) et leur investigation épistémologique ; (2) captations vidéos des pratiques réelles d'enseignement et entretiens à propos des schémas de formulation et des savoirs formulés et de leurs raisons ; (3) analyse de ces deux dimensions à travers les verbatims par induction croisée de régularités et des variations sur le plan des schémas, voire des schèmes et des thèmes abordés.

Cette organisation a permis de réaliser que la mise en perspective internationale du rapport enchanté aux énigmes que recèlent les thèmes imposés dans les *curricula*, amène des résultats au niveau des régularités et variations entre les deux contrées du point de vue de la liberté ou non que se donnent les enseignant·es par rapport au pouvoir des *curricula* et de ceux et celles qui les produisent (Figure 3) (Vincent, 2021). En effet, la difficulté à cerner les énigmes abordées en situation et/ou exprimées en entretien par Rachel par exemple, mais aussi au vu

des premières analyses de la pratique de Steve (en cours), m'ont poussée à passer d'une mise en perspective internationale, mais aussi nationale et *intra*-disciplinaire à une autre, *inter*-disciplinaire celle-ci, entre les SHS et l'enseignement du français chez une même enseignant·e.

Si la posture de théorie ancrée est toujours la mienne, alors ces premiers résultats et ce qui me reste à analyser devraient m'amener à de nouvelles questions productrices de nouvelles avancées théoriques et conceptuelles qui elles-mêmes requestionneraient sûrement les perspectives méthodologiques de mes futures recherches. En effet, dans les résultats, j'ai pu cerner que les énigmes voire les passions pour certains thèmes faisaient varier les pratiques des enseignant·es de schémas en rupture de savoirs scolaires à des schémas en continuité de savoirs plutôt personnels. Mais ce mécanisme est-il *toujours* si « mécanique » justement ? Et n'est-il pas aussi trop optimiste, l'énigme suffirait-elle – comme par magie – à influencer les pratiques ? Et qu'en est-il des apprentissages et rapport au savoir réellement développés chez les élèves ? D'un côté en effet, le phénomène de *l'illusio* est le signe de l'engagement du sujet « dans le jeu », constitué de rapports de pouvoir et où il·elle prend position, selon si pour lui·elle, le jeu « en vaut la chandelle » (Bourdieu, 1994, p.151), autrement dit parce qu'il·elle y accorde une importance, un intérêt, une valeur. Mais d'un autre côté, cet engagement spontané et ordinaire ne peut se réaliser que si le sujet a l'*habitus* du champ de force en question, c'est-à-dire qu'il·elle ne le remet pas ou peu en question et qu'il en maîtrise les codes : quels processus de construction des inégalités d'accès au savoir peuvent être alors à l'œuvre ? Cette contradiction pourrait expliquer par exemple et théoriquement, l'hypothèse des émotions négatives et/ou complexes ressenties par les enseignant·es québécois·es (et peut-être leurs élèves) au niveau de la situation actuelle violente et douloureuse de l'histoire des Sociétés autochtones au Québec, les conduisant peut-être à moins s'éloigner du *curriculum* formel que les Suisses par rapport à la Préhistoire. Autrement dit, les deux axes de l'affect et du pouvoir dans le rapport au savoir, puis au sein de l'affect, de l'ordinaire à l'enchanté, sont-ils si différents et délimités ? Ne se superposent-ils pas finalement ? Et est-ce en définitive la comparaison inter-disciplinaire qui fait la différence ou bien aurai-je toujours besoin de la mise en perspective internationale tout de même, ne serait-ce que pour considérer le rapport culturel au savoir des sujets (enseignant·es et élèves), dimension culturelle qui pourrait se rajouter, comme je l'ai proposé aux dimensions épistémiques, identitaires et sociales au savoir (Charlot, 1997 ; Vincent, 2018, 2021) ?

Pour investir ces questions, on peut imaginer plusieurs perspectives méthodologiques. Le rapport au savoir des enseignant·es semble moins être un indicateur clair et délimité de comparaison que leurs schémas de formulation et les savoirs formulés et leurs raisons. Je pense ainsi continuer à investiguer épistémologiquement le thème avec lequel l'enseignant·e a un rapport au plan scientifique, social et scolaire. J'imagine également continuer à filmer, interroger et analyser les schémas de formulation des savoirs et les types de savoirs formulés. Mais quels autres aspects de la pratique pourrai-je observer et selon quelle méthodologie pour étudier la dimension culturelle au savoir ou bien affiner sa dimension émotionnelle par exemple, celle qui conduit à, malgré les idéaux et les attentes pédagogiques de tout bord, à enseigner (ou non) des savoirs, des énigmes, des lacunes, des peurs et des joies par rapport au bout de monde dont on est l'expert (Beillerot, 2000 ; Prairat, 2013 ; Vincent, 2020, 2021) ?

Remerciements

Je tiens à remercier Myriam Radhouane, membre de mon laboratoire LIFE, qui a participé à la conception de l'architecture de cette contribution et qui m'a nourrie de son regard et son expertise sur la comparaison internationale et les identités culturelles, notamment celle des Sociétés autochtones en Amérique.

5. Références bibliographiques

- Akkari, A. & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation. Entre théorie et pratiques*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Audigier, F., Crémieux C. & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 11-24.
- Bachelard, G. (1938/1993/2004). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville (Ed.), *Formes et formation du rapport au savoir* (pp. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C. & Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3(1), 123-154.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (Ed.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

- Blanchet, A. (1987). *Observer*. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat & A. Trognon (Ed.) *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales* (pp. 17-79). Paris : Dunod.
- Boimare, S. (1999/2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoirs Faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code, codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Fayard.
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard educational review*, 65(3), 472-491.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2010). Introduction. In M. Bray (Ed.), *Recherche comparative en éducation* (pp. 15-24). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.bray.2010.01.0015>
- Cabot, A. (2012). 100 000 visiteurs pour l'exposition sur les dinosaures : mais pourquoi les animaux préhistoriques fascinent-ils autant ? *Atlantico*, Revue en ligne. Repéré à <http://www.atlantico.fr/decryptage/mais-pourquoi-enfants-aiment-autant-dinosaures-alain-cabot-522895.html>
- Carnus, M.-F, Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G & Vincent, V. (Dir.) (2020). *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* Les Livres en ligne du CRIRES (LEL). Repéré et téléchargeable à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>
- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Ed.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- 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. (2007). Savoir (Rapport au). In J.-M. Barreau (coord.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*, (pp. 262-264). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (Ed.), *Rapport au (x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 165-173). Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (2020). *Éducation ou Barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine* Paris : Economica.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chauvier, E. (2012). Anthropologie de l'ordinaire. Pour retrouver la voix des déclassés. *Journal des anthropologues*, 128-129, 209-221. Repéré à : <https://journals.openedition.org/jda/5903>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury et M. Caillot (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris : Fabert.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coquidé, M. & Tirad, S. (coord.) (2008). *L'évolution du vivant. Un enseignement à risque ?* Paris : Vuibert-adapt-snes.
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. & Beaucher, C. (2020). Transformation des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28 (4, Hors-série), 1-13. Repéré à : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- De Carlos, P. (2015). *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise.
- Département de l'Instruction Publique (DIP), Enseignement primaire, Service de l'enseignement (2007). *Plan d'études de l'enseignement primaire*. Genève : DIP.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Seuil.
- Dikason, O.P. (1992/2014). *Les Premières Nations du Canada*. Québec : Septentrion.
- Bernier Cormier, E. (2019). *Échelles 3* (2^{ème} édition). Montréal : Éditions du renouveau pédagogique Inc. (ERPI).

- Enseignement Primaire, Service de l'environnement (1998/2001). *La Préhistoire*. Genève : Département de l'Instruction Publique.
- Faillet, V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 651-665.
- Fairbrother, G. (2010). Approches quantitatives et qualitatives de l'éducation comparée. In M. Bray (Ed.), *Recherche comparative en éducation* (pp. 49-70). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Repéré à : <https://www.cairn.info/recherche-comparative-en-education--9782804160067-page-49.htm>
- Falardeau, E. & Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 30 (1), 1-24. Repéré à : <https://www.jstor.org/stable/20466623?seq=1>
- Fortin, C. (2009a). L'enseignement de la théorie de l'évolution dans le secondaire : quelques enjeux didactiques. In T. Heams, P. Huneman, G. Lecointre & S. Silberstein, *Les mondes darwiniens. L'évolution de l'évolution* (pp.1045-1060). Paris : Syllepse.
- Fortin, C. (2009b). *L'évolution à l'école. Créationnisme contre darwinisme ?* Paris : Armand Colin.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fournier, M. (2011). *Les aventures de Radisson. I. L'enfer ne brûle pas*. Québec : Septentrion.
- Gaudron, G. (1952). Services officiels français et préhistoire (II). Compléments et errata. In *Bulletin de la Société préhistorique française* [Version électronique] 49(8), 353-363. Repéré à : http://www.persee.fr/doc/AsPDF/bspf_0249-7638_1952_num_49_8_5077.pdf
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967/2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Traduction de M.-H. Soulet & P. Paillé. Paris : Armand Colin.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1149>
- Hilgers, M. (2006). Liberté et habitus chez Pierre Bourdieu, *espaceTemps.net*, 25.07.2006. Repéré à : <http://www.espacestems.net/articles/liberte-habitus-bourdieu/>
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- King, T. (2015). *Histoire(s) et vérité(s). Récits autochtones*. Montréal : Les éditions XYZ.
- Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) (à paraître). *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail ordinaire et ses évolutions*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : les Cahiers des sciences de l'éducation.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (Ed.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Leontiev, A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès
- Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (Ed.) (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Marcel, J.-F., Oly, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mauger, G. (2017). Bourdieu et la psychanalyse. *Politiques de communication*, 8, 49-84.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2012). *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2016a). *Les pratiques ordinaires et leurs écrans. Pourquoi et comment étudier la face cachée de l'enseignement ?* Texte de communication pour le colloque international organisé par la structure fédérative OPÉEN&ReForm, Université de Nantes, 8-10 juin 2016.
- Maulini, O. (2016b). Que penser...du savoir ? Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html>
- Maulini, O. (2018). Urgent, ralentir ? L'identité enseignante à l'épreuve de sa formation. *Educateur, numéro spécial, Enseigner : (re)définitions d'une identité professionnelle*, 25-27. Repéré à : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1805.pdf>
- Maulini, O. (2019). *Éduquer : entre engagement et lucidité*. Paris : ESF.

- Maulini, O. (2020). Efficacité. *Recherche et formation*, 93, 67-78. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2020-1-page-67.htm>
- Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 189-204). Bruxelles : De Boeck.
- Mauray, S. & Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Fabert.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire, Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, Domaine Univers Social*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_univers-social.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Muller, A. (2014). Attribution des dispositions en situation d'enseignement : identification et catégorisation des énoncés dispositionnalisants. In A. Muller & I. Plazaola Giger (Ed.), *Dispositions à agir, travail et formation* (pp.110-135). Toulouse : Octarès.
- Nonnon, E. (1991). Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer les discussions d'enfants ? Logique naturelle et formalisations écrites. *Etudes de linguistique appliquée*, 81, 95.
- Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.
- Orange, C. (2008a). Epistémologie de l'évolution. In Syndicat des Enseignements du Second degré (SNES) & ADAPT (Ed.), *L'évolution. Théories scientifiques et enseignement*. Actes de la journée SNES, mars 2006 et du colloque SNES, octobre 2007) [CD-ROM] Paris : SNES-ADAPT.
- Orange, C. (2008b). Les fonctions épistémologiques de l'évolution dans les programmes français de sciences de la vie et de la Terre. In M. Coquidé & S. Tirad (Ed.), *L'évolution du vivant. Un enseignement à risque* (pp. 35-43). Paris : Vuibert & SNES-ADAPT.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF. Repéré à http://formations.philippeclauzard.net/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf
- Pastré, P. Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perles, C., Stordeur, D., Rigaud, J.-P. & Tixier, J. (2008). Préhistoire. In *Encyclopaedia Universalis* (Corpus 19, pp. 668-681). Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Perrenoud, P. (1993/2009). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996c). L'ambiguïté du savoir et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant. In *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (pp.129-159). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2001b). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2015). Le rapport au savoir est-il transmissible ? In V. Vincent & M.-F. Carnus (Ed.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesses et pluralité* (pp. 179-186). Bruxelles : De Boeck.
- Piaget, J. (1967a). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Picq, P. (2005). *Les origines de l'homme. L'odyssée de l'espèce*. Paris : Tallandier.
- Picq, P. (2010). *Les origines de l'homme expliquées à nos petits-enfants*. Paris : Seuil.
- Popper, K.R. (1959/1978). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Popper, K. R. (1963/1998). *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*. Paris : Payot & Rivages.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.

- Radhouane, M. (2019). *La prise en compte de la diversité culturelle dans la formation et le travail des enseignants : une analyse menée à partir du cas genevois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:121455>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Rey, B. (2011). Travail enseignant et transmission scolaire. *Recherche en éducation*, 10, 34-44.
- Robitaille, M.-P. (2014). *Voyage au cœur des collections des Premiers Peuples*. Québec : Septentrion.
- Rosny, J.-H. (1911/2011). *La Guerre du feu*. Paris : Folio Gallimard.
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. & Riopel, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62. Repéré à : <https://doi.org/10.7202/007148ar>
- Sbarrato, N. (2005). L'éducation dans les communautés autochtones au Québec. Du système des écoles résidentielles à l'espoir contemporain. *Globe, Revue internationale d'études québécoise*, 2(8), 261-278.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre*. Carnets des sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Semonsut, P. (2009). *La représentation de la Préhistoire en France dans la seconde moitié du XXe siècle (1940-2000)*, Thèse de doctorat, Université Paris Sorbonne.
- Semonsut, P. (s.d.a). La préhistoire sous le signe de l'ambiguïté. Repéré à : <http://www.hominides.com/html/prehistoire/prehistoire-perception-representation.php>
- Spielberg, S. (1993). *Jurassic Park*. (Film). É.-U.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. & Vincent, V. (Ed.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre*. Bruxelles : De Boeck. Repéré à : <http://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807313361-rapport-aux-savoirs-de-lenseignant-et-de-lapprenant>
- Tort, P. (2008). L'effet réversif de l'évolution. In Syndicat des Enseignements du Second degré (SNES) & ADAPT (Ed.). *L'évolution. Théories scientifiques et enseignement*. Actes de la journée SNES, mars 2006 et du colloque SNES, octobre 2007) [CD-ROM] Paris : SNES-ADAPT.
- Troger, V. (2012). Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée. *Sciences humaines*, 15. Repéré à : http://www.scienceshumaines.com/bourdieu-et-l-ecole-la-democratisation-desenchantee_fr_14187.html
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Vigarello, G. (2004). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Vincent, V. (2011). La préhistoire au musée et à l'école primaire : deux modes de restitution de savoirs pluridisciplinaires. Les raisons de la restitution. Communication pour le colloque International pluridisciplinaire *La restitution des savoirs*, 5-7 septembre 2011, Université de Genève.
- Vincent, V. (2012a, juin). Corps dressé, esprit soumis ? Un atelier de formation. *Cahiers pédagogiques*, 497, 12-13.
- Vincent, V. (2012b, juin). L'organisation des savoirs enseignés et les difficultés d'apprentissage des élèves : l'effet du rapport au savoir de l'enseignant. *Recherches en Éducation, Hors série 4*. In C. Marlot et M. Thery (Ed.). *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question* (pp. 68-79) . Repéré à : <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article139>
- Vincent, V. (2014a). Finalement, comprendre. *Les cahiers pédagogiques*, 511, 47-48.
- Vincent, V. (2014b). Le rapport au savoir de l'enseignant à travers sa pratique. Comparaison de schèmes de formulation du savoir. In P. Losego (Ed.) *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », 13 et 14 septembre 2012* (pp. 334-346), Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Vaud. Repéré à : <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>
- Vincent, V. (2015a). À la recherche de l'expression du rapport au savoir de l'enseignant dans sa pratique pédagogique : une étude de cas. In Vincent V. & Carnus M.-F. (Ed.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesses et pluralité* (pp.49-60). Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, V. (2015b). Induire, en croisant les régularités et les variations. Mémo n°11 pour le séminaire de recherche LIFE « Faire mon métier... ? » *Ce que leur rapport au travail change aux pratiques des professionnels de l'école*. Repéré sur : <https://www.unige.ch/fapse/life/files/3414/5382/3889/fmm-11.pdf>

- Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leur pratiques pédagogiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93921>
- Vincent, V. (2018, juin). Le rapport au savoir de l'enseignant : une part de son identité ? Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire. In *Enseigner : (re)définitions d'une identité professionnelle, Educateur, numéro spécial*, 61-63. Repéré à <https://www.le-ser.ch/sites/default/files/2018%3Aano%20special.pdf>
- Vincent, V. (2019-2020). *Du rapport au savoir de l'enseignant à celui des élèves : une comparaison Suisse-Québec des pratiques d'enseignement des sciences naturelles et humaines en vue de la construction de dispositifs de formation*. Projet de postdoctorat *Early Postdoc.Mobility* : P2GEP1_184471. Approuvé et soutenu par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS). Repéré à : <http://p3.snf.ch/project-184471>
- Vincent, V. (2019). Éprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de la formation. Dans 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* (p. 25-43). Louvain La Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vincent, V. (2020a). Le rapport à l'ignorance des enseignants : face cachée de leur rapport au savoir ? In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent, *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 150-165). Les Livres en ligne du CRIRES (LEL) : Québec. Repéré et téléchargeable à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>
- Vincent, V. (2020b). Le rapport « enchanté » à l'énigme : une dimension influente du rapport au savoir des enseignants sur le curriculum réel et caché ? Comparaison Suisse-Québec en sciences humaines et sociales. Communication au symposium de C. Beaucher, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (coord.) *Rapport au savoir : les zones d'ombre et de lumière*. 7^{ème} Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante (CRIFPE), 30 avril et 1^{er} mai 2020, Montréal, colloque en ligne : <https://colloque2020.crifpe.ca/fr/papers/details/372>. Soutenu par le FNS.
- Vincent, V. (2021). *Du rapport ordinaire au rapport enchanté au savoir : quels impacts sur les pratiques enseignantes et le rapport au savoir des élèves ? Le cas de l'enseignement de la (Pré)histoire à l'école primaire*. Texte en français de la conférence internationale (donnée en portugais et en ligne (<https://www.youtube.com/watch?v=s3O2v-sXJzc>), au XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON), 24 septembre 2021, Brésil. *Revista Internacional Educon/ISSN 2675-672, vol 2, 3*. Repéré à <https://grupoeducan.com/revista/index.php/revista/articulo/view/1737/1420>
- Vincent, V. & Maulini, O. (2017). Enquête, arbitrage ou partage ? Trois rapports au savoir et leur impact sur l'apprentissage de la préhistoire à l'école primaire. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Ed.) *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 21-32). Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, V. & Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis, 10*(2-3), 86–106. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1081787ar>
- Vincent, V. Veuthey, C. & Li, T. (à paraître). Le savoir et la culture tels qu'ils se transmettent (ou non) ordinairement. In Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) (Ed.), *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail ordinaire et ses évolutions*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : les Cahiers des sciences de l'éducation.

6. Annexes

6.1. Annexe 1 : Déroulement d'une séance d'enseignement de Jean subdivisée en périodes de 10 min numérotées par des chiffres romains

Séance 9 Jean – Lundi 29 avril 2010 – Durée totale : 1h12 min.

I	<p>La séance débute avec une question d'élève : « pourquoi devons-nous prendre notre cahier "d'histoire", alors que l'on travaille la "préhistoire" ? ». Tout en commentant la question comme « bonne », l'enseignant répond que c'est parce que la préhistoire fait partie du programme d'histoire. Cahiers d'histoire fermés, il entreprend un cours dialogué sur ce qui a été abordé lors de la séance 8 : les premiers hommes dont l'Aegyptopithecus par exemple, considéré par Jean comme le singe qui a donné la lignée des hommes, mais qui n'est pas un homme. Il aborde également l'Australopithecus, son gabarit, son lieu de vie, son régime alimentaire (végétarisme) et sa dentition. Il note au tableau noir le mot « Australopithecus ». L'enseignant procède ensuite à un cours dialogué sur l'utilité de donner des noms aux hominidés : pour montrer leur évolution physique et mentale au cours de périodes bien précises. Il fait un lien entre l'étymologie du nom et cette évolution.</p>
II	
III	<p>Un élève lit à haute voix un nouveau texte du dossier distribué lors de la séance 8 [ci-dessous, Préhistoire, <i>Ho7portraits</i>, "Le petit bricoleur (<i>Australopithecus africanus</i>), 3]. Jean entame un cours dialogué sur la signification de certains mots du texte (par exemple par des questions de son cru : « Que veut dire : se distinguer fondamentalement ? ») et sur le contenu général du texte : régime alimentaire, chasse, survie, rapport à la nourriture peu abondante, etc. Les élèves doivent ensuite trouver collectivement, dans la liste d'images distribuée lors de la séance 8 [ci-dessous milieu, Préhistoire, <i>Ho7portraits</i>, 9], l'image de l'hominidé qui correspond au texte qui vient d'être lu. Jean leur demande d'argumenter leur choix et toute la classe colle la bonne image [ci-dessous à droite, Préhistoire, <i>Ho7portraits corrigé</i>, 10].</p>
IV	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div data-bbox="558 1030 766 1321"> <p>Le petit bricoleur (<i>Australopithecus africanus</i>)</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> </div> <div data-bbox="813 1030 1021 1321"> </div> <div data-bbox="1069 1030 1292 1321"> <p>Le petit bricoleur (<i>Australopithecus africanus</i>)</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> </div> </div>
V	
VI	<p>Même procédé pour les textes sur l'Homo habilis [Préhistoire, <i>Ho7portraits</i>, <i>Courageux mais pas téméraire (<i>Homo habilis</i>), 2] et l'Homo erectus [Préhistoire, <i>Ho7portraits</i>, <i>Un globetrotter qui aime son foyer (<i>Homo erectus</i>), 8] : un élève lit à haute voix le texte et Jean procède au cours dialogué sur son contenu ; les élèves ciblent collectivement l'image correspondante dans la liste [section ci-dessus] et ils la collent dans leur cahier [voir corrigés ci-contre, Préhistoire, <i>Ho7portraits corrigé</i>, 12]. L'enseignant aborde des thèmes comme la bipédie, l'évolution de l'intelligence, la témérité, le régime alimentaire, la domestication du feu, la fabrication des outils en silex (biface).</i></i></p>
VII	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div data-bbox="845 1366 1053 1657"> <p>Courageux mais pas téméraire (<i>Homo habilis</i>)</p> <p>C'est le premier représentant de la lignée des Hommes ! Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> </div> <div data-bbox="1085 1366 1292 1657"> <p>Un globetrotter qui aime son foyer (<i>Homo erectus</i>)</p> <p>C'est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> <p>Il est un grand singe très intelligent qui a vécu en Afrique du Sud, il est mort il y a environ 3 millions d'années. Il est très différent de nous, il est plus petit que nous, il a une tête plus grande que son corps, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes, il a des dents très fortes...</p> </div> </div>

Le rapport au Savoir du Sujet *pris dans* le didactique

Entre rationalité et subjectivité, rendre intelligible le rapport au Savoir du sujet inspecteur en EPS.

Mohamed Saïd AROUI*, Marie-France CARNUS **

* Université Toulouse 2 Jean Jaurès
5 All. Antonio Machado, 31058 Toulouse
mohamed-said.aroui@univ-tlse2.fr

** Université Toulouse 2 Jean Jaurès
5 All. Antonio Machado, 31058 Toulouse
marie-france.carnus@univ-tlse2.fr

RÉSUMÉ. En didactique clinique, la focale de l'investigation scientifique est l'articulation entre Savoir et Sujet (Carnus, 2020) Pris dans le didactique, le Sujet singulier, assujéti et divisé par son inconscient, apprenant, enseignant.e ou inspecteur.rice se débat dans un triple rapport : au Savoir, à l'institution didactique et à l'épreuve du réel de la classe. Ces trois rapports à... sont le fruit d'une construction que nous cherchons à rendre intelligible en positionnant chacun d'entre eux sur des axes en tension repérés dans plusieurs de nos travaux (Carnus et Mothes, 2016 ; Carnus, Aroui & Chihi, 2020). Dans cette contribution, notre intention sera de donner à voir certains éléments de l'appareillage méthodologique mobilisés pour accéder au rapport au(x) savoir(s) du Sujet. Une thèse récemment soutenue nous servira de support (Aroui, 2021). Elle porte sur l'analyse didactique clinique comparée de pratiques d'inspecteurs et d'inspectrices en Education physique et Sportive en France et en Tunisie, des pratiques en tension entre accompagnement et contrôle. Nous montrerons comment les outils méthodologiques se combinent de manière plus ou moins transparente et plus ou moins assumée à la démarche scientifique que le chercheur a élaborée. Entre recherche de rationalité et reconnaissance de sa propre subjectivité « le chercheur n'a pas à avoir honte de ses préférences ... quand il les respecte, elles indiquent sa force et balisent sa crédibilité » (Van Der Maren, 1989). Cette « spécialisation méthodologique » permet, nous semble-t-il, de créer des conditions originales et authentiques pour l'accès au rapport au(x) savoir(s) au cœur de la problématique de ce symposium.

MOTS-CLÉS : Rapport au Savoir, Sujet, didactique clinique, inspecteur.rice, méthodologie

Introduction

Cette contribution se nourrit d'un travail de thèse de doctorat (Aroui, 2021) et se propose de donner à voir le rapport au Savoir des inspecteur.rices d'éducation physique et sportive. Elle s'inscrit dans l'orientation scientifique de la didactique clinique en éducation physique et sportive (EPS) (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013). Dans ce chapitre nous désignerons par Savoir et Sujet pour leurs dimensions singulière et plurielle.

Cette orientation se situe dans la croisée d'une didactique prospective et critique (Martinand, 1992) et d'une clinique psychanalytique du Sujet (Blanchard-Laville, 1999). Ce positionnement construit au cours de ces dix dernières années par l'EDiC¹, conduit à considérer le Savoir comme un élément à la fois endogène et exogène dans la relation didactique (Carnus, 2013). Il suit et analyse le « fil du Savoir » au filtre d'une théorie du Sujet *pris dans le* didactique. Cette théorie permet, selon Carnus (2013), d'analyser avec quoi le Sujet se débat, parfois à son insu, pour exercer sa mission dans l'institution scolaire en tentant de répondre à ses injonctions.

En effet, l'option clinique en didactique intègre et valorise l'étude des éléments internes propres aux Sujets engagés dans la relation didactique. Par conséquent, ceci amène et conduit à revisiter la notion de rapport au Savoir² à travers le concept de « déjà-là », partie cachée du processus décisionnel du Sujet qu'il soit enseignant, apprenant ou encore chercheur (Carnus 2003). Ce concept heuristique et fondamental en didactique clinique nous paraît en effet contenir celle de rapport au Savoir qui « englobe la question de la construction de sens par le Sujet en fonction de son histoire personnelle. Cela place le Sujet en activité (le Savoir comme processus), dans son intimité (le Savoir comme constitutif du Sujet) et dans une extériorité (le Savoir comme préexistant au Sujet) » (Jourdan, 2009, p.35). Le déjà-là décisionnel et ses différentes facettes conceptuelles, intentionnelles et expérientielles porte ainsi en lui différents aspects du rapport au Savoir : structurels au regard de ses éléments constitutifs ; fonctionnels au vu de ses effets sur le processus d'enseignement – apprentissage et dynamique à l'égard des évolutions qui l'animent (Carnus, 2015).

Le projet initial visait à interroger le sujet inspecteur dans ses décisions inhérentes au processus d'inspection, en grande partie déterminées par une histoire personnelle, familiale, professionnelle et sociale en même temps que son rapport particulier aux savoirs mobilisés et manipulés lors de la leçon évaluée pour positionner sa pratique entre contrôle et accompagnement. Ce rapport dont nous cherchons à expliciter l'accès dans le cadre de cet écrit se construit au carrefour de l'intime et du public et influence plus ou moins consciemment ses décisions et ses errances tout au long du processus d'inspection.

Après avoir dans un premier temps présenté l'épistémologie d'une recherche récente sur les pratiques d'inspection en EPS, nous développerons le dispositif méthodologique élaboré pour accéder au rapport au Savoir du sujet inspecteur et nous présenterons une illustration au moyen d'une vignette didactique clinique. Entre rationalité et subjectivité, le projet de notre contribution est de rendre intelligible le rapport au Savoir du Sujet *pris dans le* didactique.

1. Épistémologie de la recherche sur les pratiques d'inspection (Aroui, 2021)

1.1. L'objet de la recherche : les pratiques effectives d'inspection en EPS

L'inspection, plus particulièrement en EPS, est l'objet d'étude au cœur de cette contribution. Ce processus opaque, rarement étudié du point de vue de ses pratiques effectives, s'organise autour de trois moments-clés : l'observation de la leçon, l'entretien d'inspection avec l'enseignant.e et la rédaction d'un rapport d'inspection (Albanel, 2009). Pour des raisons de confidentialité, seules les deux premières étapes de ce processus font l'objet de l'étude.

1. Équipe de didactique clinique

2. Le rapport au Savoir est lui-même l'objet d'approches diverses qui ont été abordées lors de divers symposiums du REF (Carnus *et al.*, 2020).

Lors de l'observation, l'institution attend de l'enseignant.e qu'il ou elle remplisse des attentes traduites sous forme de compétences et de critères plus au moins explicites. Il revient alors à l'inspecteur.rice de contrôler et d'accompagner en même temps les enseignant.e.s. Dans ce flou institutionnel, l'inspecteur.rice se trouve en tension entre ses missions d'accompagnement et de contrôle et va transformer ces attentes en indicateurs personnels qui lui permettront d'attribuer une valeur à l'activité d'enseignement en situation concrète. Cependant, bien que « robustes », ces indicateurs sont « globaux » (Albanel, 2009). Chaque inspecteur.rice, à sa manière, va inventer, alors, des procédures originales pour traduire ces critères en indices opérationnels et flexibles lors de l'observation de la leçon afin de saisir à sa manière la complexité de l'activité enseignante et élaborer, en conséquence, son jugement. Ainsi, l'inspecteur.rice se construit, lors de l'observation et à travers ses propres indices, une image de la réalité, un « référent en grande partie implicite » qu'il va comparer avec les caractéristiques attendues par l'institution de cette réalité « référée » (Paquay, 2004). Cette construction de la réalité n'est pas neutre, elle présente l'inspecteur.rice en tant que représentant.e de l'institution qui se réfère aussi à un système de valeurs que Lecointe (1997) et Heuser (2009) nomment la référence. Cette construction propre à l'inspecteur.rice permet de comprendre comment il passe d'un jugement de fait à un jugement de valeur (Lecointe, 1997) et comment il se positionne entre contrôle et accompagnement.

L'entretien d'inspection est vraisemblablement le moment le plus important du processus où les deux protagonistes vont se trouver « face à face » ou « côte à côte » en fonction des contextes et des Sujets. Il « s'agit d'un moment de dialogue, d'échange durant lequel est donnée à chacun des acteurs la possibilité d'énoncer sa propre vision des choses » (Albanel, 2012, p.113).

Selon Albanel (2012), pendant l'entretien, l'inspecteur.rice poursuit trois objectifs : (1) valider son diagnostic dressé à l'issue de l'observation en écoutant ce que l'enseignant.e a à dire ; (2) co-construire le diagnostic avec l'enseignant.e pour déboucher sur des axes de progrès et (3) continuer l'évaluation par un nouveau recueil d'informations sur la capacité réflexive de l'enseignant.e sur sa propre pratique.

L'inspection en EPS est l'objet de la recherche. Cette discipline scolaire à part entière inscrite de manière obligatoire dans les programmes scolaires en France comme en Tunisie contribue à la formation du citoyen lucide, responsable et autonome. Parce qu'elle met en jeu le corps, l'EPS est aussi une discipline entièrement à part. Elle convoque des savoirs disciplinaires essentiellement mais non exclusivement moteurs qui sont transposés des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) qui en constituent aujourd'hui le fond culturel.

Entre conformité scolaire et spécificité disciplinaire (Arnaud, 1989), plusieurs conceptions de l'EPS sont véhiculées au sein de l'institution (Hébrard, 1986) :

- une conception culturaliste qui définit essentiellement l'EPS comme l'étude des APSA, conçues comme représentatives d'un patrimoine culturel ;
- une conception développementaliste qui considère le corps comme un instrument de développement physique, intellectuel et moral ; les APSA ne prenant alors que le statut de moyens au service de cette éducation du corps et de la motricité ;
- une conception intégrative (ou citoyenne) selon laquelle l'EPS ne vaudrait que par ses aspects éducatifs et transversaux.

La plupart du temps, ces conceptions sont combinées les unes aux autres certaines étant plus prégnantes (Calmettes & Carnus, 2008).

La tension entre contrôle et accompagnement est constitutive du métier d'inspecteur.rice (Albanel, 2012 ; Senore, 2000 ; Paquay, 2004). Si le contrôle génère une certaine méfiance de la part des enseignants, l'accompagnement exige leur pleine confiance. Plusieurs auteurs ont analysé cette double mission en y associant des paradigmes, des postures et des modèles entre lesquels les inspecteur.rices « circulent » (Senore, 1999, 2000 ; Jorro, 2005, 2006 ; Starck, 2010). Nous les rapprochons et les résumons dans la figure 1 (Aroui, 2021).

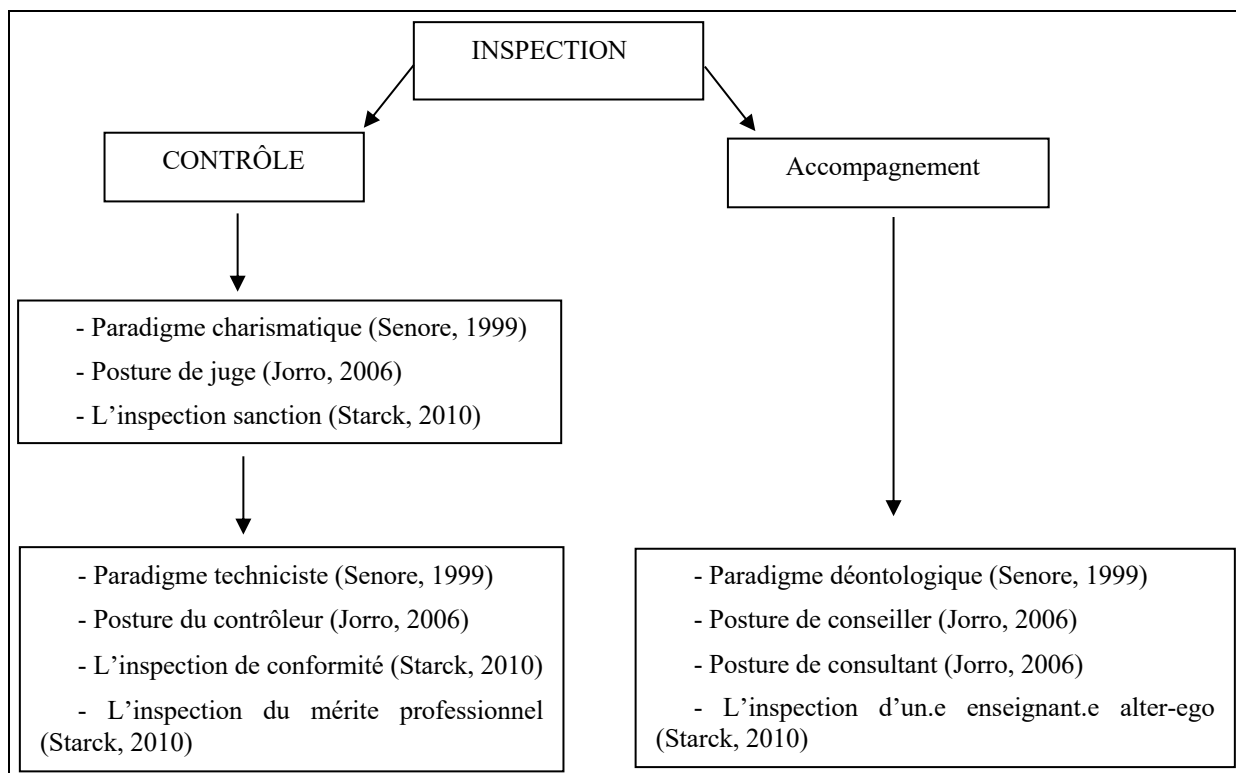


Figure 1. Paradigmes, postures et modèles d'inspection entre contrôle et accompagnement (Aroui, 2021, p. 51)

1.2. L'inscription de la recherche en didactique clinique

Cette étude sur les pratiques effectives d'inspection s'inscrit en didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013) qui prend comme entrée principale le Sujet dans son articulation avec le Savoir. Cette double filiation didactique et clinique permet d'analyser avec quoi le Sujet se débat, parfois à son insu, pour assumer sa mission. Jourdan (2013) ajoute qu'il s'agit d'apporter des éléments de réflexion à la compréhension de la pratique du Sujet dans une dynamique qui lui est propre. Dans cette optique innovante et heuristique concernant les recherches qu'elle permet d'entrevoir, la prise en compte de la singularité du Sujet au cœur des analyses didactiques, a amené Carnus à élaborer une théorie du Sujet *pris dans le* didactique autour de trois présupposés non hiérarchisés (Carnus, 2009) : le Sujet est singulier, assujetti et divisé.

- Le Sujet³ est par essence assujetti. Plusieurs assujettissements institutionnels sont de nature à engendrer un jeu de codéterminations à la fois ressources et contraintes (Wozniak, 2007).
- Le Sujet est divisé dans et par son inconscient. Entre « sphère publique » et « sphère privée » qui alimentent à son insu des motifs raisons et des mobiles désirs et qui construisent son épistémologie professionnelle et personnelle (Carnus, 2010).
- Le Sujet est singulier, autonome et responsable de ses choix. Malgré les contraintes institutionnelles et contextuelles, il se crée un espace de liberté où il évolue. Cette liberté est déterminée par ses ressources décisionnelles influencées par son histoire, à la fois personnelle et professionnelle (Carnus, 2001).

La figure 2 modélise la ternarité revisitée en didactique clinique et la transpose à l'étude des pratiques d'inspection. Dans la partie cachée du triangle didactique, le chercheur – lui aussi Sujet – fait partie intégrante du dispositif de recherche, du choix de l'objet à l'interprétation des résultats. La posture clinique dans la recherche en didactique conduit à reconnaître un effet chercheur dans et pour la recherche. Entre recherche de rationalité et expression de sa propre subjectivité, l'objectivité est à chercher dans la reconnaissance et la gestion de cette tension constitutive de toute recherche. De l'objet de recherche à l'interprétation des résultats, cette tension s'exerce en amont et en aval des choix méthodologiques (Carnus, 2007).

3. Qu'il soit enseignant, élève, inspecteur ou chercheur.

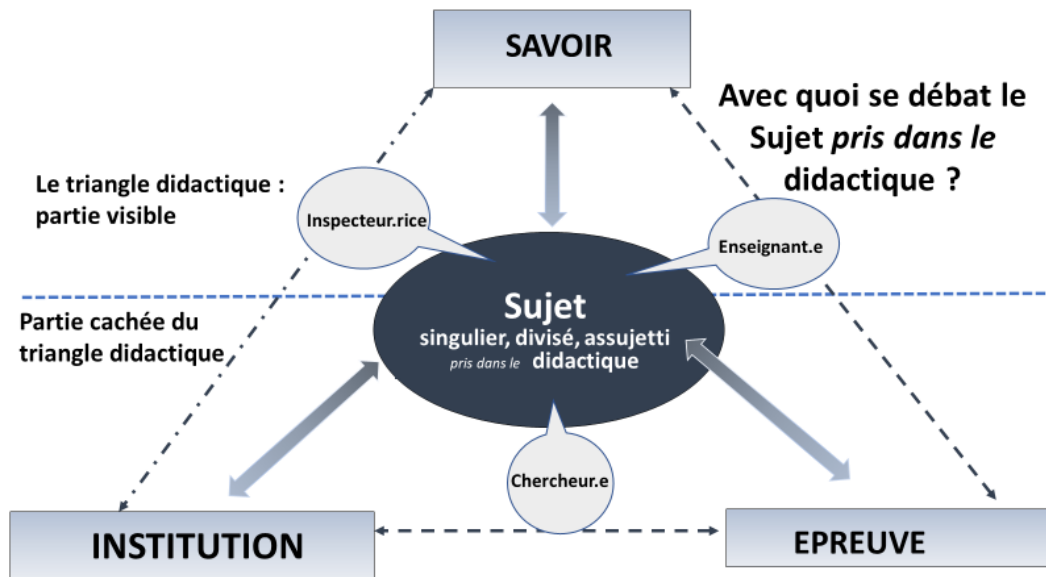


Figure 2. La ternarité revisitée en didactique clinique

Ainsi *pris dans le didactique*, le sujet inspecteur se débat dans un triple rapport : à l'institution, à la double épreuve de l'inspection (observation et entretien) et au Savoir. Les inspecteur.rices, sont face à un savoir protéiforme. D'une part, le savoir à évaluer qui est le savoir disciplinaire relatif à l'APSA à enseigner et le savoir pour enseigner que l'enseignant met en œuvre pour assurer sa leçon. D'autre part, le savoir pour évaluer qui est le savoir professionnel de l'inspecteur.rice pour évaluer l'enseignant.

- Le rapport à l'institution

Chevallard (1989) considère l'institution comme un univers culturel à l'intérieur duquel et par lequel l'enseignant.e, l'inspecteur.rice ainsi que le.la chercheur.e sont assujetti.e.s. Selon Carnus (2013), l'institution est envisagée comme structurante, sécurisante et aussi aliénante, voire destructrice (Kaës, 2009). Le rapport à l'institution s'avère, paradoxalement, être à la fois une ressource et une contrainte. Dès sa naissance, le Sujet dans son historicité épistémique traverse l'institution. De sa famille à l'établissement scolaire, de son parcours de formation à son parcours professionnel et son parcours de vie, l'inspecteur.rice, l'enseignant.e ainsi que le.la chercheur.e nourrissent un ensemble de relations à l'institution et adoptent une posture oscillant « entre soumission et émancipation, besoin de sécurité et de reconnaissance » (Carnus, 2013, p 31). Kaës (2009) parle aussi de souffrance dans les institutions. Le rapport à l'institution tend à rendre compte du positionnement du Sujet au sein de l'institution dans une forme dynamique, modifiable et évolutive (Carnus & Alvarez, 2019). Le rapport à l'institution se décline en trois axes en tension (Mothes & Carnus, 2016) : l'axe de l'assujettissement va de la soumission à l'émancipation, l'axe du confort oscille entre risque et sécurité, l'axe de la reconnaissance va de l'exclusion à l'inclusion (tableau 1).

- Le rapport à l'épreuve

En didactique clinique, l'épreuve renvoie à la rencontre, *in situ*, dans l'urgence et la contingence entre le Sujet et le Savoir. Constitutive du système didactique, elle représente pour le Sujet une énigme puisqu'il agit bien souvent sous pression temporelle dans l'incertitude sans en connaître réellement l'issue. Ce moment crucial convoque le Sujet (Terrisse, 1994) en lui ouvrant un espace de créativité qui le confronte à sa propre mise en jeu. Lors des visites d'inspection, l'épreuve⁴ expose l'inspecteur.rice, l'enseignant.e, les élèves au Savoir. Le rapport à l'épreuve rend compte « du sens qu'attribue le sujet à ce qu'il vit dans cet espace-temps d'interaction dont l'enjeu est la transmission du savoir » (Brossais & Savorin 2016, p. 356). Dans cette contribution nous nous focalisons sur le sujet inspecteur.rice. Ce rapport – ancré dans un déjà-là – se constitue dans le moment présent, et se reconstruit dans l'après-coup. Il rend compte du sens que le Sujet attribue à son expérience et aux savoirs y faire qui en émergent. Le rapport à l'épreuve se décline en trois axes en tension : l'axe de l'expérience va de l'étrangeté

4. Il s'agit en fait d'une épreuve multiple : l'observation d'une leçon d'EPS filmée par le chercheur suivie de l'entretien enregistré par l'inspecteur.

à la familiarité, l'axe de la contingence va de l'inhibition à l'excitation, l'axe de l'affect oscille entre souffrance et plaisir (tableau 1).

- Le rapport au Savoir

Le rapport au Savoir est une notion multiforme essentielle pour envisager les tensions qui agissent le sujet inspecteur.rice au cours de la situation d'inspection, ce lieu où l'inspecteur.rice doit assurer sa mission et assumer une position de « Super Sujet Supposé Savoir » (SSSS)⁵ (Aroui, 2021) face à un.e enseignant.e, Sujet Supposé Savoir (SSS) (Lacan, 1966). Dans cette situation, il s'agit d'analyser un savoir aux multiples facettes : le savoir disciplinaire de l'APSA support de la leçon d'EPS à travers les compétences professionnelles de l'enseignant.e inspecté.e (savoir à évaluer) et le savoir évaluer de l'inspecteur.rice entre contrôle et accompagnement (savoir pour évaluer). Ainsi, l'objectif du chercheur est de suivre le fil du Savoir sous ses différentes déclinaisons : savoir en jeu, endogène et exogène à la relation didactique ; savoirs enjeux à perdre ou à gagner lors de l'épreuve interactive ; savoir « en je », produit d'une conversion didactique et incorporée par le Sujet. « Du savoir en jeu, aux enjeux de savoir et au savoir "en je", nul ne sort indemne de cette épreuve » (Carnus, 2009, p. 159). En interrelation avec le rapport à l'institution et le rapport à l'épreuve, le rapport au Savoir, en didactique clinique, se décline également en trois axes en tension (Carnus et Alvarez, 2019) : l'axe de l'expertise oscille entre distance et proximité (Touboul, 2011), l'axe du désir se déploie entre répulsion et attirance, l'axe de la rencontre va de la nouveauté à l'ancienneté et met l'accent sur l'importance de la première rencontre avec le Savoir (tableau 1).

Ainsi, les choix du Sujet *pris dans le* didactique peuvent être considérés comme des symptômes de son triple rapport à l'institution, à l'épreuve et au Savoir. Ce triple rapport à... « apparaît ici comme un élément compréhensif, voire explicatif du fonctionnement didactique » (Carnus, 2013, p. 31). Cette théorisation a donné lieu à l'élaboration d'un outil d'analyse (tableau 1) permettant de positionner à un moment donné et dans un contexte particulier, le Sujet *pris dans le didactique*, sur neuf axes en tension (Mothe & Carnus, 2016 ; Carnus & Alvarez, 2019). Le sujet chercheur peut s'en emparer au filtre de son déjà-là et de son désir.

Positionnement	Entre...	Et...	Axes en tension	
Rapport à l'institution	Soumission	↔	Émancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	↔	Sécurité	Axe du confort
	Exclusion	↔	Inclusion	Axe de la reconnaissance
Rapport à l'épreuve (observation et entretien)	Étrangeté	↔	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	↔	Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	↔	Plaisir	Axe de l'affect
Rapport au Savoir	Distance	↔	Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion	↔	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté	↔	Ancienneté	Axe de la rencontre

Tableau 1. Des axes en tension pour situer le Sujet pris dans le didactique.

5. Si l'inspecteur.rice évalue le « Sujet Supposé Savoir » (SSS) qui est l'enseignant, l'institution le place en position hiérarchique haute qui exige de lui en quelque sorte de détenir le savoir plus que l'enseignant d'où l'appellation du SSSS.

1.3. Problématique et questions de recherche

En France comme en Tunisie, les inspecteur.rice.s pédagogiques en EPS sont recrutés à partir des plusieurs corps distincts ce qui explique en partie leur différentes conceptions de l'inspection et de l'évaluation des enseignant.e.s. Selon Albanel (2009), l'inspecteur.rice a pour mission de contrôler la conformité des enseignements aux attendus institutionnels et de mettre en place en même temps un accompagnement pédagogique en direction du professeur. Cette double mission, à l'origine de l'inspection, tire l'inspecteur.rice entre deux postures, celle de contrôleur ou de juge et celle d'accompagnateur ou de conseiller.

L'évaluation des enseignant.e.s d'EPS est, donc, dépendante des conceptions des inspecteur.rice.s, qui fluctuent entre le contrôle et l'accompagnement. Jorro (2009), parle de filtres identitaires de l'activité évaluative. Ces tensions institutionnelles divisent le sujet inspecteur.rice et nous conduisent à convoquer le champ de la didactique clinique où Carnus (2001) parle d'un déjà-là décisionnel qui fournit, à moments donnés, des motifs et mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle.

L'inspecteur.rice est d'abord un être humain avec ses projets, son histoire personnelle, ses conceptions, ses intentions, ses sentiments, en un mot son déjà-là. En tant que Sujet singulier, assujéti et divisé (Carnus, 2007), il investit inconsciemment sa subjectivité dans son métier. C'est cette subjectivité que nous interrogeons en nous référant aux concepts et outils de la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013).

Au filtre de la didactique clinique et de la théorie du Sujet *pris dans le didactique*, l'intention déclarée est de sortir de l'ombre l'activité de l'inspecteur.rice d'EPS à travers son rapport à l'inspection résultant de son rapport au Savoir, de son rapport à l'Institution et de son rapport à l'épreuve : un Sujet institutionnellement engagé dans une relation asymétrique au Savoir, un « Super Sujet Supposé Savoir (SSSS) » en tension entre contrôle et accompagnement, pouvoir et savoir. Il découle de cette problématique trois questions de recherche (Aroui, 2021, p. 88).

- Quel est l'effet du « déjà-là » des sujets inspecteurs sur leur rapport à l'inspection entre accompagnement et contrôle ?
- Quels savoirs les inspecteur.rice.s ont-ils l'intention d'évaluer et quels sont ceux qui sont réellement évalués ?
- Au-delà de la singularité des cas et des spécificités culturelles et institutionnelles, quelles régularités liées au processus d'inspection peut-on extraire du rapprochement des cas construits dans cette étude ?

2. Dispositif méthodologique et accès au rapport au Savoir du sujet inspecteur en EPS

Le dispositif méthodologique élaboré par le chercheur articule deux versants : un versant exploratoire et un versant empirique. Le premier versant s'appuie sur une enquête exploratoire qui mobilise une méthodologie mixte à dominante quantitative et se réalise par le biais d'un questionnaire sur les conceptions, intentions et expériences des inspecteur.rice.s tunisien.ne.s et français.es. Cette enquête permet de dégager des tendances au cœur du déjà-là décisionnel des inspecteur.rice.s⁶ et fournit au chercheur un vivier pour choisir quatre collaborateurs de terrain⁷.

Le second est une étude empirique, à dominante qualitative, où quatre cas sont construits puis rapprochés grâce aux trois temps triangulés de la méthodologie didactique clinique : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup (Terrisse & Carnus, 2009).

La didactique clinique avec sa théorie du Sujet *pris dans le didactique* donne une place centrale au cas par cas, au un par un comme l'indique Terrisse (1999), en prenant en compte *a priori* le point de vue du Sujet pour passer de l'étude de cas à la construction du cas. Cette construction s'appuie sur un corpus constitué principalement d'observations *in situ* et d'entretiens et tente de mettre en reliefs des éléments saillants de causalités (Carnus, 2015a).

6. Pour plus de détails consulter : Aroui & Carnus (2021)

7. Deux femmes et deux hommes (un inspecteur et une inspectrice de chaque pays).

La construction du cas appartient à tout exercice clinique et engage la subjectivité du chercheur au filtre de son contre-transfert. Selon Terrisse (2013), elle commence de la description des effets objectivés pour chercher des explications et des rapports de causalité. Cet acheminement passe par un travail d'analyse ordonné grâce à une démarche basée sur la construction des articulations entre l'ancrage didactique clinique et les approches théoriques de l'inspection. La démarche clinique en didactique requiert la construction ou la reconstruction d'une temporalité qui amène à remonter aussi loin qu'il est possible, souhaitable et faisable dans l'histoire des Sujets *pris dans le* didactique que nous observons (Carnus, 2015a). Ainsi, la construction du cas passe par trois étapes de recueil de données. Premièrement un entretien d'accès au déjà-là, deuxièmement une observation *in situ* lors de l'épreuve de l'inspection immédiatement précédée par entretien ante et suivie par à un entretien post à chaud et pour finir un entretien d'après-coup plusieurs mois après l'observation.

2.1. Les trois temps de la méthodologie didactique clinique

2.1.1. Le déjà-là

Afin d'accéder au déjà-là des inspecteur.rice.s, nous réalisons avec eux un entretien semi-dirigé avant l'épreuve. Cet entretien est une occasion de recueillir, en complémentarité avec le questionnaire, des informations sur l'histoire personnelle du Sujet, ses convictions, ses croyances, ses intentions et certaines de ses expériences vécues dans la souffrance ou dans le plaisir en lien avec la problématique de la recherche. Ainsi, l'entretien reprend quelques questions du questionnaire pour approfondir certains aspects. Afin d'obtenir ces informations, un guide d'entretien est élaboré. Les questions sont organisées selon les trois instances structurant le déjà-là décisionnel : le déjà-là expérientiel, le déjà-là conceptuel et le déjà-là intentionnel (Carnus, 2015).

2.1.2. L'épreuve de l'inspection (observation, entretien d'inspection)

L'épreuve constitue, pour la présente recherche, la seconde étape d'investigation et de recueil de données. C'est un moment de vérité pour l'enseignant.e, pour l'inspecteur.rice et aussi pour le ou la chercheur.e. L'épreuve d'inspection se déroule en deux temps, l'observation des pratiques effectives *in situ* et l'entretien d'inspection. Pendant l'observation de la leçon, l'enseignant.e essaie de montrer à l'inspecteur.rice, par le biais, de ses savoir-faire et des apprentissages acquis par ses élèves, qu'il maîtrise bien les compétences professionnelles requises pour son métier. D'autre part, l'inspecteur.rice met en œuvre son « savoir évaluer » pour apprécier, juger ou contrôler le travail de l'enseignant.e, les réactions des élèves, les savoirs en jeu à la fois disciplinaires (savoirs à enseigner) et professionnels (savoirs pour enseigner) et tout ce qui est en rapport avec la leçon. D'autre part, il essaie d'accompagner et d'aider l'enseignant.e à dépasser ses difficultés afin de faire évoluer ses compétences professionnelles.

De ce fait, l'épreuve de l'enseignant.e est incluse dans l'épreuve de l'inspecteur.rice. L'entretien constitue le second moment de l'inspection. En effet, si, pendant la leçon l'enseignant.e est face à ses élèves, il se trouve maintenant face à l'inspecteur.rice. Cette situation de face à face est porteuse de significations et constitue une étape cruciale de l'inspection.

Pendant les deux temps de l'inspection, les deux protagonistes se confrontent à la contingence du réel en interagissant avec le contexte, le Savoir et les élèves. C'est cette double contingence lors de l'observation et lors de l'entretien qui produit des réactions imprévisibles de la part de l'inspecteur.rice et de l'enseignant.e. Ces réactions sont révélatrices des tensions qui les animent. Pour saisir cela, un dispositif de recueil de données est mis en place. Il se compose d'un filmage vidéo-audio de la séance avec la présence du chercheur derrière les caméras et d'un enregistrement audio de l'entretien d'inspection (inspecteur.rice – enseignant.e) sans la présence du chercheur pour des raisons déontologiques.

2.1.2.1. L'observation des pratiques effectives *in situ*

L'enseignant.e est donc équipé d'un micro-cravate afin d'enregistrer ses échanges verbaux avec ses élèves. Les remarques faites *in situ* par l'inspecteur.rice sont notées sur place par le chercheur puisque, faute de moyens, ce dernier ne peut pas être également équipé d'un micro-cravate. Ces échanges et remarques sont toutefois enregistrés sur les bandes audios des caméras et intégralement retranscrits pour l'analyse ultérieure. L'analyse de contenu des verbatims sert en premier lieu pour contextualiser d'un point de vue didactique le déroulement de la séance, d'avoir une idée sur la présence de l'enseignant.e et par conséquent de donner des éléments d'éclaircissement lors de l'élaboration d'un synopsis de la séance. En deuxième lieu, cette étape fournit des éléments sur les savoirs effectivement enseignés par l'enseignant.e ainsi que sur les consignes envers les élèves. *In fine*, la transcription des verbatims des deux protagonistes de la visite d'inspection permet de repérer d'éventuels incidents critiques de nature à faire réagir ou pas l'enseignant.e et/ou l'inspecteur.rice.

2.1.2.2. L'entretien d'inspection

Comme mentionné ci-dessus, l'épreuve d'inspection se compose de l'observation de la leçon et d'un entretien entre les deux acteur.rice.s. Ce dernier se déroule dans une salle que l'établissement a réservée, sans la présence du chercheur pour des raisons déontologiques et éthiques et sans la permission de filmer. Par contre, les échanges verbaux sont enregistrés grâce à un dictaphone, que l'inspecteur.rice déclenche au début de la discussion. Ils sont retranscrits et analysés ultérieurement.

2.1.3. *L'après-coup*

L'après-coup est un moment clé en didactique clinique. Il présente le troisième et dernier moment de la méthodologie. Partant du fait que l'inspecteur.rice, comme tout Sujet, est responsable de ses actes, l'objectif de l'après-coup est, alors, de le faire revenir sur ce qu'il a dit lors de l'entretien de déjà-là et fait pendant l'épreuve de façon à révéler une part d'insu dans ses pratiques, autrement dit de repérer si le sujet inspecteur – « Super Sujet Supposé Savoir » au sein de l'institution – agit au travers d'éléments qui échappent à sa conscience et qu'il « n'est pas maître dans sa propre maison » (Carnus, 2013). Non conscient des raisons qui le poussent à agir, c'est plus fort que lui et il ne peut pas s'empêcher d'agir d'une certaine manière. Ces éléments que nous cherchons à repérer sont la marque d'un « impossible à supporter » et influencent les savoirs en jeu.

Pour tenter d'y accéder, nous utilisons là encore l'entretien semi-dirigé, tout en le canalisant sur certains aspects particuliers repérés préalablement lors du rapprochement des analyses des deux premiers temps de la recherche. Cette technique participe d'un processus de remaniement et de reconstruction des traces mnésiques de ses expériences comme le rapportent Laplanche et Pontalis (1967). Cet entretien est réalisé à froid avec l'inspecteur.rice environ six mois après la visite d'inspection afin de détacher l'inspecteur.rice de la contingence et des tensions de l'épreuve et de reconstruire le sens de ses actes. Cette technique permet aussi de confronter le point de vue de l'inspecteur.rice aux énoncés hypothétiques élaborés par le chercheur suite à l'analyse croisée des deux premiers temps de la méthodologie (le déjà-là et l'épreuve).

Pendant cet entretien d'après-coup, l'inspecteur.rice est interrogé sur les différents écarts repérés par le chercheur entre ce qu'il ou elle a dit vouloir faire pendant l'entretien de déjà-là et/ou lors de l'entretien ante-séance et ce qu'il ou elle fait réellement au cours de l'épreuve ce qui nous permet de donner du sens à cet écart. Plusieurs étapes sont menées pour préparer l'entretien d'après-coup. La première est le traitement du déjà-là afin de repérer les tensions. En deuxième étape, c'est l'analyse de l'épreuve en mettant l'attention sur les tensions qui animent les Sujets *pris dans le didactique*. Une fois le déjà-là et l'épreuve traités, les données issues de ces deux moments sont croisées dans le but d'élaborer des énoncés interprétatifs hypothétiques relatifs à l'objet d'étude. Ces énoncés guident les questions de l'entretien d'après-coup et permettent d'avoir des éclaircissements et des éléments de précision.

À titre d'exemple, lors de l'entretien d'accès au déjà-là, un des quatre inspecteur.rice.s a précisé qu'il n'intervenait jamais pendant une leçon d'EPS. Or, pendant l'épreuve, cet inspecteur va intervenir auprès des élèves dans un atelier et leur faire une démonstration. Dans cette situation, un écart entre le déclaré et le réalisé est repéré par le chercheur qui interrogera l'inspecteur lors de l'entretien d'après-coup pour mieux comprendre cette situation et tenter d'accéder aux raisons qui l'ont poussé à agir de la sorte. Par cette démarche, le chercheur didacticien clinicien essaie de donner à l'inspecteur la possibilité de verbaliser les raisons de ces écarts observés pendant l'épreuve et de pointer une part d'insu dans les pratiques d'inspection.

2.2. Méthodes de traitement de données selon les trois temps de la didactique clinique

Du fait de la complexité du processus d'inspection, l'analyse des données pour construire le cas est envisagée selon une double approche : « diachronique » qui s'inscrit dans la temporalité de la méthodologie didactique clinique) et « synchronique » où les données de diverses natures et en particulier celles issues de l'observation et des entretiens sont triangulées.

2.2.1. L'analyse diachronique

2.2.1.1. Le déjà-là

Les réponses aux questions de l'entretien sont retranscrites. Le discours est réorganisé selon les trois déjà-là (expérientiel, conceptuel, intentionnel) et selon les trois rapports (institution, épreuve, Savoir). Ces catégories sont préparées *a priori* puisque chaque question vise une catégorie mais parfois la réponse peut appartenir à une autre catégorie. En deuxième lieu, à l'issue d'une lecture flottante (Bardin, 1998), un repérage des tensions et des contradictions au cœur du déjà-là est effectué : entre accompagnement et contrôle, objectivité et subjectivité, etc.

2.2.1.2. L'épreuve

Comme signalé auparavant, l'épreuve se déroule en deux temps : l'observation de la séance puis l'enregistrement de l'entretien entre l'inspecteur.rice et l'enseignant. En ce qui concerne l'observation, deux types de données sont à analyser :

- L'analyse des données vidéo issues d'enregistrements filmés s'appuie sur deux analyseurs : « l'impossible à supporter » et « le Super Sujet Supposé Savoir » par le biais de trois descripteurs : le locogramme, la proxémie et un synopsis pour contextualiser la leçon.
- L'analyse des données audio issues de l'enregistrement du verbatim de l'inspecteur.rice et de l'enseignant.e permet de repérer les savoirs en jeu (savoirs enseignés et savoir pour enseigner) entre l'enseignant et les élèves et éventuellement entre l'inspecteur.rice et l'enseignant et/ou les élèves.

En ce qui concerne l'entretien d'inspection, l'analyse est menée en choisissant comme descripteurs : la typologie de discours, le temps de parole de chaque protagoniste, le nombre de tours de parole et les savoirs en jeu.

2.2.1.3. L'après-coup

Après avoir analysé l'entretien de déjà-là, les premières tensions sont repérées. À l'issue de l'épreuve et après avoir analysé les données recueillies, des écarts, des divergences et des convergences entre le dire (lors de l'entretien de déjà-là) et le faire (lors de l'épreuve notamment entre le savoir à évaluer et le savoir effectivement évalué) sont repérés. Ces écarts sont de nature à être questionnés dans l'entretien d'après-coup.

En rapport avec ces écarts, des énoncés interprétatifs ou hypothétiques sont formulés en relation avec les questions de recherche. Ces énoncés sont élaborés compte-tenu du contexte et du contre-transfert du chercheur afin de formaliser des propositions et des pistes d'explication aux écarts observés entre le dire et le faire. Il ne s'agit pas d'un travail en vue d'établir une vérité, mais de mettre en exergue le suivi des enjeux de savoirs à travers la singularité du Sujet.

2.2.2. L'analyse synchronique

Le Sujet-inspecteur est alors positionné par le chercheur sur chacun des axes présentés ci-dessus dans la figure 2. Ces choix de positionnement des Sujets sont illustrés par des extraits de verbatim qui explicitent la position et argumentent notre interprétation. Par exemple, pour un de nos cas, en le questionnant sur son rapport à l'institution et sur les textes officiels, il répond par : « *je n'applique pas les textes et je fais même quatre inspections par année pour un même enseignant.e* ». Cet extrait nous permet à cet instant de le positionner sur l'axe de l'assujettissement du rapport à l'institution plutôt du côté de l'émancipation d'autant qu'aucune parole de l'inspecteur ne met en avant une forme de soumission à l'institution. Ce positionnement instantané n'est pas pour autant figé. Il peut fluctuer dans les autres temps de la méthodologie ce qui rend compte de la dynamique du Sujet. Le chercheur a décidé de schématiser ce positionnement dynamique sur des axes de tension à l'aide d'émoticônes.

Ce recueil et traitement de données débouche sur l'élaboration d'une « vignette didactique clinique » qui cristallise et synthétise les éléments saillants de chaque cas au regard de la problématique de la recherche. Elle donne ainsi accès au rapport au Savoir du chaque Sujet de la recherche. Au travers de ces vignettes didactiques cliniques, le chercheur s'attache à décrire et à comprendre – à travers la singularité des inspecteur.rice.s observé.e.s et au filtre de sa subjectivité – ce qui se joue en termes de Savoir au regard de sa problématique de recherche. En guise d'illustration, nous en présentons une dans ce texte sous la forme d'une épure condensée. Les analyses des éléments qui sont signifiants pour le chercheur sont exposées.

3. La vignette didactique clinique de François : « je suis le pigeon voyageur des bonnes pratiques »

François est un inspecteur d'EPS français expérimenté. Expert dans l'activité badminton, il évalue la professionnalité enseignante de Fred, enseignant novice agrégé en EPS, dans une séance d'escalade dont il n'est pas spécialiste avec des élèves en 6ème. Le déjà-là de François est marqué par une conception plutôt culturaliste et développementaliste de l'EPS⁸. « *Excellent pédagogue*⁹ » selon son dernier inspecteur qui a vu en lui « *toutes les qualités requises pour embrasser la carrière d'inspecteur* », François précise, d'emblée, que « *si l'enseignant ne maîtrise pas l'APSA on reste sur une EPS générique* ». Il déclare adopter une forme de stratégie d'esquive pendant l'observation qui consiste à regarder d'abord les élèves pour voir s'ils se transforment ce qui lui permettra de « *voir si les choix de l'enseignant sont bons ou pas* ». Par ailleurs, il ajoute ne jamais intervenir physiquement pendant la leçon observée. Concernant sa conception de l'inspection, François se déclare plutôt dans l'accompagnement puisqu'il dit vouloir faire profiter les enseignants de son expérience et de son expertise.

L'épreuve est le moment de vérité ou un savoir insu (Carnus et al., 2020) émerge à travers un impossible à supporter chez François. En effet, lors de l'observation, le Super Sujet Supposé Savoir regarde les élèves et regarde aussi l'enseignant. De plus, très mobile, « *le pigeon voyageur des bonnes pratiques*¹⁰ » ne peut s'empêcher d'intervenir auprès d'un groupe d'élèves à travers une démonstration. L'entretien d'inspection qui suit la leçon avec l'enseignant dure 45 minutes pendant lesquelles François parle 40 minutes¹¹. Le discours de François est à dominante prescriptive (Van Der Maren, 1996) et particulièrement centré sur les aspects sécuritaires de l'activité escalade.

Dans l'après-coup, François, qui regrette n'avoir « *jamais vu un enseignant exceptionnel* », apparaît frustré et toujours à la recherche du « Graal professionnel » (Aroui & Carnus, 2021). Refusant de reconnaître son intervention auprès des élèves pendant la séance, François semble être dans une forme de dénégation en estimant que de toutes manières cela n'a pas perturbé le cours et que Fred « *n'y a pas fait attention* ». Par ailleurs, il pense avoir laissé suffisamment de temps de parole à l'enseignant pendant l'entretien.

Le tableau 2 met en avant le positionnement du rapport au Savoir de François au moyen de l'outil théorico-méthodologique présenté dans le tableau 1¹². Deux types de savoir sont distingués : le rapport à l'APSA support (ici l'escalade dont François n'est pas spécialiste) et le rapport au Savoir évaluer au cœur du processus d'inspection.

8. Hébrard, A. (1986). L'éducation Physique et Sportive, réflexions et perspectives. Revue EPS.

9. Les passages en italique et entre parenthèse sont des extraits d'entretiens.

10. Extrait de l'entretien d'accès au déjà-là avec le chercheur.

11. A la demande de François, le chercheur n'a pas assisté à l'entretien qui a été enregistré par l'inspecteur.

12. Moteur : 😊 Plutôt moteur : 😊 Plutôt freinant : 😊 Freinant : 😊







Rapport au Savoir	Entre	Et...	Axes en tension et explication
Rapport à l'APSA Escalade	Distance		Proximité Expertise <i>Débutant dans cette APSA</i>
	Répulsion		Attirance Désir <i>Il a fait volontairement une formation</i>
	Nouveauté		Ancienneté Rencontre <i>Rencontre récente en formation avec l'escalade</i>
Rapport au savoir évaluer	Distance		Proximité Expertise <i>Inspecteur depuis 10 ans</i>
	Répulsion		Attirance Désir <i>C'est un domaine qui l'a toujours attiré</i>
	Nouveauté		Ancienneté Rencontre <i>Rattaché d'inspection pendant 3 ans</i>

Tableau 2. Positionnement du cas François sur les axes en tension

Concernant son rapport à l'inspection (tableau 3), alors que François semblait plutôt du côté de l'accompagnement lors de l'entretien de déjà-là, il se heurte à la vérité de l'épreuve et à sa contingence. Sa posture d'inspecteur balance alors plutôt du côté du contrôle lorsqu'il tente d'assumer sa position du SSSS (tableau 3).


Le rapport à l'inspection	Contrôle		Accompagnement
----------------------------------	----------	---	----------------

Tableau 3. Positionnement du François par rapport à l'inspection

4. Conclusion : rendre intelligible le rapport au Savoir du Sujet pris dans le didactique

Au filtre d'une théorie du Sujet pris dans le didactique, la didactique clinique focalise ses problématiques de recherche sur l'articulation Savoir – Sujet. Le rapport au Savoir y est donc central et il nous apparaît incontournable de rendre compte de la façon dont les chercheur.e.s de l'EDiC tentent d'y accéder. La posture clinique amène à rendre compte du rapport au Savoir du chercheur à des fins d'intelligibilité des résultats produits dans la recherche. Si « reconnaître ses orientations méthodologiques c'est donc souvent reconnaître ses limites » (Van Der Maren, 1989, p. 115), en contrepartie, cette « spécialisation méthodologique » permet, nous semble-t-il, de créer des conditions originales et authentiques pour l'étude des pratiques d'inspection. Ainsi, « le chercheur n'a pas à avoir honte de ses préférences ... quand il les respecte, elles indiquent sa force et balisent sa crédibilité » (Van Der Maren, 1989, p. 116).













Rapports à	Entre	Et...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		Emancipation Assujettissement Jeune chercheur motivé
	Risque		Sécurité Confort Sans contrat doctoral
	Exclusion		Inclusion Reconnaissance Travail d'équipe au sein de l'EDiC
Rapport à l'épreuve de la recherche	Étrangeté		Familiarité Expérience 2 ans de master de recherche
	Inhibition		Excitation Contingence Curiosité animée par un sujet original
	Souffrance		Plaisir Affect Bien intégré au sein de l'EDiC et l'EFTS
Rapport à l'APSA escalade	Distance		Proximité Expertise Acculturation sur le plan théorique
	Répulsion		Attirance Désir Fils d'inspecteur
	Nouveauté		Ancienneté Rencontre Première rencontre
Rapport au savoir évaluer	Distance		Proximité Expertise Evaluation des élèves pendant 1 an
	Répulsion		Attirance Désir Curiosité de jeune chercheur
	Nouveauté		Ancienneté Rencontre Enseignant stagiaire pendant 1 an

Tableau 4. Auto-positionnement du chercheur par rapport à l'institution, à l'épreuve, à l'APSA observée et au savoir évaluer

Ce parti pris nous incite à positionner les rapports au Savoir du chercheur par l'utilisation des outils présentés précédemment (tableau 4). Cet auto-positionnement du chercheur met en relief des proximités et des éloignements avec le cas étudié de nature à influencer les énoncés interprétatifs. Ce parti pris nous invite en conséquence à évoquer les dimensions éthique et déontologique de la recherche sur les pratiques d'inspection et plus largement des professionnels des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. C'est aussi en quelque sorte une façon « d'objectiver la subjectivité » du chercheur – subjectivité constitutive des objets, théories, démarches, matériel et résultats de sa recherche, subjectivité empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière.

Dans le tableau 4, le chercheur tente de s'autopositionner sur les différents axes en tension des trois rapports à constitutifs de la théorie du sujet *pris dans le* didactique. Cet auto-positionnement donne des clés de lecture des résultats produits dans sa recherche sur les pratiques effectives d'inspection.

Enfin, ce parti pris ouvre des perspectives fécondes et heuristiques pour la formation des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation en même temps que celle des doctorant.es.

5. Références bibliographiques

- Albanel, X. (2009). Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire. Toulouse : Octarès.
- Albanel, X. (2012). Le travail d'évaluation. L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire. *Spirale*, 49(1), 107-121.
- Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement [La mise en forme scolaire de l'éducation physique]. *Revue Française De Psychanalyse*, 89, 29-34.
- Aroui, M-S (2021). Entre contrôle et accompagnement, le rapport à l'inspection du "Super Sujet Supposé Savoir" pris dans le didactique : construction de cas rapprochés en EPS en France et en Tunisie. Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès.
- Aroui, M.-S & Carnus, M.-F. (2021). Analyse du déjà-là conceptuel d'inspecteurs pédagogiques d'éducation physique en Tunisie et en France. *eJRIEPS*, 48, 75-105. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5727>
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Brossais, E. & Savournin, F. (2016). Étudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique. In B. Marin & D. Berger (Ed.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 352-363). Paris : Réseau national des ESPE.
- Brunschwig, H. (2001). Transfert et contre-transfert, deux leviers solidaires et puissants du travail analytique. *Imaginaire & Inconscient*, 2, 91-100. <https://doi.org/10.3917/imin.002.0091>
- Calmettes, B. & Carnus, M.-F. (2008). Etude des évolutions du rapport au savoir des étudiants de première année IUFM et des professeurs stagiaires en physique- chimie et en EPS. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (Ed.). *Analyse de pratiques des enseignants débutants, approche didactique* (pp. 17-34). Grenoble : La pensée sauvage.
- Carnus, M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés* [Thèse de doctorat, Université Toulouse 2 publiée aux presses universitaires européenne en 2017].
- Carnus, M-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 195-224). Paris : Éditions Revue EPS.
- Carnus, M.-F. (2007). « L'effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes : entre rationalité et subjectivité. Symposium AREF : *Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique*. Strasbourg.
- Carnus, M.-F. (2009). *Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation des enseignants* [Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Ouest Nanterre la Défense].

- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. *Cliopsy*, 4, 73-88.
- Carnus, M.-F. & Terrisse A. (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Paris : Éditions EP.S.
- Carnus, M.-F. (2013). *Le sujet enseignant n'est pas le maître dans son institution*. In M.-F. Carnus & A. Terrisse (Ed.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 23-32). Paris : Éditions EPS.
- Carnus, M.-F. (2015). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». In V. Vincent & M-F, Carnus (dir.). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeu, richesse et pluralité* (pp. 61-73). De Boeck : Bruxelles.
- Carnus, M.-F. & Mothes, P. (2016). Le savoir évalué au cycle 3 révélateur des dynamiques désirantes du sujet enseignant. Colloque international *Savoir(s) & Sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. ESPE Toulouse Midi-Pyrénées les 18 et 19 novembre 2016.
- Carnus, M.-F. & Alvarez, D. (2019). Le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants : une nouvelle voie à explorer. In M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault, & V. Vincent (Ed.), *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (pp. 79-98). Bruxelles : De Boeck.
- Carnus, M.-F. (2020). La didactique clinique, fondements épistémologiques avancées et continuité de la recherche. In H. Ben Jomâa (Ed.), *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation* (pp. 47-78). Montréal : Éditions JDF.
- Carnus, M-F, Chihi, H., Aroui M-S (2020). Pas de Savoir sans Sujet au sein des institutions didactiques. Constructions de trois cas en didactique clinique. In M-F Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (Ed.), *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s). Quel Sujet ? quel Savoir ?* (pp. 49-66) . Québec : Livres en ligne du CRIRES.
- Chevallard, Y. (1989). Le passage de l'arithmétique à l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au collège. Deuxième partie. Perspectives curriculaires : la notion de modélisation. *Petit x*, 19, 43-72.
- Devereux, G. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris : Flammarion.
- Hébrard, A. (1986). L'éducation Physique et Sportive, réflexions et perspectives. *Revue EPS*.
- Heuser, F. (2009). *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté*. [Thèse de doctorat, Université Toulouse III Paul Sabatier (éditions Edilivre, 2011)].
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2006a). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Jorro, A. (2006b). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 68-75). Paris : L'Harmattan.
- Jourdan, I. (2009). Chapitre 2. Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In A. Terrisse & M-F. Carnus (Ed.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Jourdan, I. (2013). Rapport au savoir et « je professionnel » entré évolution et permanence : une étude longitudinale d'un professeur d'EPS sur dix ans. In M-F. Carnus & A. Terrisse (Ed.), *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question* (pp. 41-50). Paris : Éditions EP&S.
- Kaës, R. (2009). Réalité psychique et souffrance dans les institutions. In R. Kaës (Ed.), *L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques* (pp. 1-46). Malakoff : Dunod.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Le Seuil.
- Lecoindre, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Loizon, D. (2016) Analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement et de formation : Les effets du déjà-là expérientiel sportif. [HDR. Université Toulouse Jean Jaurès].

- Martinand, J.-L. (1992). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. In *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. Actes de colloque. Paris : Jacques Colomb. p. 135-147.
- Mothes, P. et Carnus, M. (2016). Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2(2), 43-61.
- Paquay L. (2004). L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux. Paris : L'Harmattan.
- Sénore, D. (1999). *L'inspecteur, le maître et les élèves* [thèse de doctorat, Université Lyon].
- Sénore, D. (2000). Pour une éthique de l'inspection. Paris : ESF.
- Starck, S. (2010). L'évaluation des professeurs des écoles : Quatre régimes de l'activité d'inspection. *Recherche & formation*, 2(2), 157-167.
- Terrisse, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation [HDR, Université Paul Sabatier].
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue clinique. *Carrefour de l'éducation*, 7, 62-87.
- Terrisse A. et Carnus M.-F. (2009). Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ? Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Touboul, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail Toulouse II].
- Van Der Maren, J.M. (1989). *Méthode et évaluation des pratiques de recherche en Éducation*, Document ronéoté, Montréal, Département d'études en éducation et administration de l'éducation, Université de Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Wozniak, F. (2007). Conditions and constraints in the teaching of statistics: the scale of levels of determination. *Actes de European Society for Research in Mathematics Education*. CERME 5, Larnaca, University of Cyprus.

Le rapport de qui ? Place du sujet chercheur dans la construction de connaissances sur le rapport au savoir d'un sujet de recherche

Pablo Buznic-Bourgeacq*

** Université de Caen Normandie, Centre Interdisciplinaire de Recherche
Normand en Education et Formation
Esplanade de la Paix
14000 Caen
pablo.buznicbourgeacq@unicaen.fr*

RÉSUMÉ. Quel est le rapport au savoir du chercheur qui enquête sur le rapport au savoir ? L'objet de ma contribution est de montrer que sans une mise au travail de ce questionnement, les connaissances produites par un sujet chercheur sur le rapport au savoir d'un sujet de recherche – entendons par là un être humain engagé dans une recherche – demeurent relativement ambiguës et réfèrent en grande partie à la projection de son propre rapport. Ma contribution sera menée en quatre temps. Il s'agira d'abord de souligner l'arrière-plan épistémologique de cette perspective qui consiste à penser la méthodologie de recherche comme une activité en train de se faire, où l'on n'oublie pas que le chercheur est un sujet parmi d'autres. Je m'appuierai ensuite sur plusieurs théoriciens du contre-transfert en sciences humaines et en sciences de l'éducation pour faire des propositions de cadres méthodologiques invitant le chercheur à prendre en compte sa propre activité subjective de production de connaissances. Je présenterai ensuite des exemples de recherches – les miennes et celles d'autres chercheurs – où se sont immiscées des projections du sujet chercheur dans différents pans de son travail : la construction d'un objet de recherche, la production de données, les termes choisis dans l'écriture d'un article, etc. Je conclurai en mettant en avant les démarches mises en place dans une recherche pour prendre en compte le rapport au savoir du sujet chercheur dans la construction de connaissances sur le rapport au savoir d'un autre sujet de recherche.

MOTS-CLES : sujet chercheur ; contre-transfert ; science en train de se faire ; rapport passionnel au savoir

1. Introduction

Il est ici question d'« accéder » à quelque chose chez un sujet humain ; quelque chose que l'on nommera pour s'entendre collectivement : « rapport au(x) savoir(s) ». La perspective méthodologique de ce numéro thématique conduit en effet les contributeurs et contributrices à réfléchir à leurs manières d'atteindre empiriquement l'objet visé. L'invitation à la réflexion réfère ainsi à une question d'espace : il s'agit d'« aller vers » un objet de recherche, de circonscrire les « passages » pour y arriver et même – car le texte de cadrage du numéro thématique l'a finement anticipé – d'identifier les « itinéraires » que ces mouvements de recherche ont pu produire chez les chercheur.e.s. A la logique spatiale du mouvement s'adjoint ainsi celle de la réciprocité. Il ne s'agit pas de réfléchir aveuglement à la manière dont un chercheur réifié – c'est-à-dire un chercheur qui serait réduit à une chose non humaine – accéderait à un objet, mais bien aussi à la manière dont cet objet a fait infléchir l'activité du ou de la chercheur.e, voire même comment cet objet, le rapport au savoir, a contribué à « produire » des chercheur.e.s originaux.

Cette double logique du mouvement et de la réciprocité sera ainsi au cœur de ma contribution. Ma sensibilité clinique me conduira à appréhender cette double logique au filtre du concept de « contre-transfert » (Devereux, 1967/1980 ; Ben Slama, 1989 ; Chaussecourte, 2017 ; Gavarini, 2017 ; Buznic-Bourgeacq, 2020) où il est question de prendre en compte les « mouvements » transférentiels qui animent le sujet chercheur et leur dimension « réactive », contre-transférentielle, face aux objets et aux sujet mis au travail dans l'activité de recherche. Mais plus largement, au-delà d'une posture clinique, ma réflexion méthodologique s'inscrira dans une perspective constructiviste, considérant que le chercheur n'accède pas à des objets, il les construit ; et une perspective empiriste et subjectiviste, s'intéressant aux méthodes scientifiques à partir de la science en train de se faire et envisageant celle-ci comme une activité humaine parmi les autres, menée par des sujets comme les autres.

Dans cette optique, ma réflexion méthodologique sur le rapport au savoir ne pourra se passer d'une attention permanente à la question suivante : quel est le rapport au savoir du chercheur qui enquête sur le rapport au savoir ? Et l'objet de ma contribution sera de montrer que sans une mise au travail de ce questionnement, les connaissances produites par un sujet chercheur sur le rapport au savoir d'un sujet de recherche demeurent embarrassées, c'est-à-dire coincées dans les constructions psychiques du sujet chercheur, et reflètent principalement la projection de son propre rapport au savoir. Dans ce sens, je situerai ma perspective principalement dans l'approche clinique du rapport au savoir, telle qu'elle a été développée par Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville ou encore Nicole Mosconi depuis la fin des années 1980. J'appuierai ainsi mon travail sur la définition canonique suivante du rapport au savoir : « 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 » (Beillerot, 2000, p. 51). Il s'agira ici de retenir surtout que si des savoirs préalables et circonscrits peuvent être identifiés, ce sont leurs apprivoisements subjectifs singuliers qui m'intéressent en premier lieu, encore plus lorsque les subjectivités en jeu sont celles des chercheurs.

Pour impulser la réflexion, mon propos sera développé en quatre points. Je préciserai d'abord l'arrière-plan épistémologique qui consiste à penser la méthodologie de recherche comme une activité en train de se faire, où l'on n'oublie pas que le chercheur est un sujet parmi d'autres. Je m'appuierai ensuite sur plusieurs théoriciens du contre-transfert en sciences humaines – en particulier en psychanalyse et en sciences de l'éducation – pour faire des propositions de cadres méthodologiques invitant le chercheur à prendre en compte sa propre activité subjective de production de connaissances. Ensuite, je développerai mon propos d'un point de vue empirique en deux temps. Je présenterai quelques exemples de recherches où se sont immiscées des projections du « rapport à » du chercheur dans différents pans de son travail : le balisage du recueil de données, les catégories d'analyse, les termes choisis dans l'écriture d'un article, etc. Puis je conclurai en mettant en avant des démarches possibles pour prendre en compte le rapport du sujet chercheur dans la construction de connaissances sur le rapport d'un autre sujet impliqué dans la recherche.

2. « La science en train de se faire » : l'illusion de la méthode et le réel méthodologique

La réflexion sur le rapport au savoir du chercheur au filtre du concept de contre-transfert n'est pas uniquement une fantaisie de clinicien en colère avec les naïvetés d'une science positive univoque. C'est aussi plus largement une manière de considérer la science, sûrement avec un peu de modestie, comme une activité humaine parmi d'autres, faites par des humains, avec des humains, où les doubles aveugles, les groupes témoins et les facteurs d'impact sont situés socialement, humainement, subjectivement dans des activités réelles, ordinaires, quotidiennes, bourrées d'enjeux psychiques, stratégiques et économiques.

La perspective pourra être référée aux travaux des sociologues des sciences, avec pour effigie Bruno Latour, dans leur attachement à questionner « la science en train de se faire » (Blanchard, 2016) ou « la science telle qu'elle se fait » (Callon, Latour, 1991) ou encore « les usages sociaux de la sciences » (Bourdieu, 1997). Lorsque cette

perspective sera établie de l'intérieure de la pratique scientifique, c'est-à-dire par le chercheur lui-même en train de chercher et de prêter attention à ses actes et à leurs enjeux, on pourra éventuellement parler d'une prise en compte du « réel méthodologique » (Buznic-Bourgeacq, 2019). Ce « réel méthodologique » invitera alors le chercheur à tenir compte de ce qui se passe effectivement dans les situations de recherche, ce qui ne se passe pas aussi, ce qui aurait pu se passer, ce qu'il a fait pour que ça se passe ainsi et pas autrement, etc. Ici ce sont les « actes » et les « situations » qui organisent le travail méthodologique, plus que les « outils » et les « techniques ».

Les propos de Pierre Bourdieu dans sa conclusion de *La misère du monde* proposent une formulation précise et élégante de cette perspective :

Seule la réflexivité, qui est synonyme de méthode, mais une réflexivité réflexe, fondée sur un « métier », un « œil » sociologique, permet de percevoir et de contrôler sur-le-champ, dans la conduite même de l'entretien, les effets de la structure sociale dans laquelle il s'accomplit. Comment prétendre faire la science des présupposés, sans travailler à se donner une science de ses propres présupposés ? Notamment en s'efforçant de faire un usage réflexif des acquis de la science sociale pour contrôler les effets de l'enquête elle-même et s'engager dans l'interrogation en maîtrisant les effets inévitables de l'interrogation. Le rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique masque en effet que la différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir et celle qui, le sachant, s'efforce de connaître et de maîtriser aussi complètement que possible ses actes, inévitables, de construction et les effets qu'ils produisent tout aussi inévitablement. Essayer de savoir ce que l'on fait, lorsqu'on instaure une relation d'entretien, c'est d'abord tenter de connaître les effets que l'on peut produire sans le savoir par cette sorte d'intrusion toujours un peu arbitraire qui est au principe de l'échange (Bourdieu, 1993, p. 1391-1392).

L'enjeu est bien d'accéder de manière réflexive à ses propres actes et à leurs effets, essayer de savoir ce que l'on fait et de comprendre ce que l'on produit sans le savoir. Cela conduit à fortement relativiser la pertinence d'outils méthodologiques précalibrés. S'il y a des entretiens semi-directifs, alors il doit y en avoir des trois quarts directifs, des quarante-sept pourcents directifs ou des cinquante-trois pourcents non directifs, etc., et l'on mesurera que le chercheur qui mène, en acte, un entretien de recherche n'apprendra pas grand-chose de son choix d'outil préalable. En revanche, il pourra réfléchir à ce qui se joue véritablement à chaque question, à chaque regard, à chaque sourire, entre les sujets impliqués dans la situation réelle d'entretien.

Dans cette optique, l'objectif d'une écriture méthodologique retrouve son enjeu fondamental : partager non pas seulement du savoir, mais partager tout le processus de construction du savoir, en considérant que ce processus est un long chemin que l'on peut décrire très finement. Dans la champ clinique, Fethi Ben Slama s'est attaché à resituer le concept de contre-transfert dans cette perspective. La prise en compte du contre-transfert consiste bien à partager « un type de causalité particulière, dont la règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu » (Ben Slama, 1989, p. 144) ; ce qui renvoie à pouvoir répondre à la question suivante : « d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ? » (Ben Slama, 1989, p. 144). C'est encore une histoire d'itinéraire qui organise la réflexion méthodologique, mais un itinéraire dont on n'exclut pas les voyageurs. Or, sur le chemin du rapport au savoir, le chercheur est le premier promeneur.

3. Du contre-transfert : les itinéraires subjectifs de la production de savoir

Le concept de contre-transfert émerge de la psychanalyse. C'est Sigmund Freud qui en porte ainsi la paternité (Freud, 1910/2013). Mais on lui attribue plutôt un père adoptif – George Devereux – et un emblème : son ouvrage *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*.

Le contexte historique de construction du concept de contre-transfert, précisé par George Devereux, est plutôt intéressant à saisir pour bien en comprendre les ressorts épistémologiques. Pour faire original, on pourra s'amuser à y faire se rencontrer Sigmund Freud et Albert Einstein depuis l'ethnologie. Fethi Ben Slama dessine les traits de cette rencontre : « le début du [20ème] siècle voit la naissance de la relativité et de la physique quantique qui apportent un bouleversement considérable quant à la prise en compte de la position de l'observateur dans un univers relativisé » (Ben Slama, 1989, p. 146). L'univers relativisé redessine les contours et la forme de l'espace de production du savoir. L'importance attribuée au contre-transfert est alors triangulée. D'abord, il y a la physique :

Dans chaque expérience, dit Einstein, il y a deux événements, l'un auprès de l'observateur, l'autre auprès de l'observé (...), on ne peut observer scientifiquement que les événements survenus auprès de l'observateur, dans l'appareil d'expérimentation (...), ainsi l'éclairage est porté sur l'observateur qui devient le centre et la source la plus importante de la production de connaissance (Ben Slama, 1989, p. 148-149).

Et dans la même perspective relativisée, il y a l'ethnologie : « c'est l'ethnie Occident qui observe et dit quelque chose sur l'ethnie X. Le projet de la science devient celui-ci : il faut penser sa propre façon de penser dans le

rapport à l'autre, comme condition de la science » (Ben Slama, 1989, p. 149). Georges Devereux associe alors ce monde relativisé, qui prend la forme d'un renversement, à ce qu'il décrit comme l'une des propositions les plus fondamentales de la révolution freudienne : « Freud a établi que le transfert est la donnée la plus fondamentale de la psychanalyse, considérée comme méthode d'investigation » (Devereux, 1967/1980, p. 15). Ce qui conduit George Devereux à affirmer sa célèbre phrase en première page de l'argument de son ouvrage : « c'est le contre-transfert, plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement » (Devereux, 1967/1980, p. 15)¹.

Pour poursuivre de manière pragmatique, que peut alors faire le chercheur de cette donnée cruciale ? Pierre Bourdieu invitait le chercheur à « maîtriser ses actes ». La sensibilité clinique envisagera les choses autrement : « pour peu qu'on fasse crédit à l'inconscient, il devrait nous protéger des tentations de transparence et des fantasmes de maîtrise vis-à-vis de ce qu'on nomme les mouvements contre-transférentiels » (Gavarini, 2017, p. 84). Le crédit à l'inconscient mis en avant par Laurence Gavarini permet d'ajuster la manière dont le chercheur peut s'emparer de la science en train de se faire dans le champ clinique. L'écueil serait de penser que l'on peut maîtriser totalement la production de savoir, que l'on peut neutraliser la subjectivité ou de manière plus métaphorique que les murs peuvent nous protéger de l'autre. Les mécanismes de défense, les résistances, les fantasmes, les idéologies personnelles et leur longue histoire dans la vie d'un sujet, soit-il chercheur, ne sont pas effaçables. On ne peut pas les mettre de côté pour construire un objet de recherche ou pour analyser des données. Qui a côtoyé ses chers collègues dans un bureau universitaire pendant de longues années le sait très bien : le fond de nos pensées, dans son attachement à nos vies personnelles, ne change pas souvent et se projette toujours sur la production du savoir scientifique, même chez les cliniciens les plus avertis. La difficulté, voire l'impossibilité, de progresser dans ce sens est semblable à la difficulté, dans une visée psychothérapeutique, d'aller vraiment bien sans se mentir à soi-même ni nuire aux autres. On peut bien essayer de maîtriser ses angoisses ou ses obsessions, mais en agissant ainsi, on ne traite que le symptôme. L'élaboration nécessaire pour atteindre le « fond du problème » est un long travail délicat, car il conduit le sujet, notamment chercheur, à accepter de se remettre radicalement en question et ainsi de remettre en question tout ce qu'il ou elle a produit auparavant. Mais cette remise en question n'est pas même suffisante pour prendre effectivement en compte ses mouvements subjectifs, car une remise en question est de l'ordre de la conscientisation. Or ce que projette le sujet chercheur relève de l'inconscient et « l'inconscient en psychanalyse [renvoie à] l'instance de la personnalité qui est responsable de toutes les réactions impulsives et créatrices et qui, comme telle, ne peut jamais atteindre l'horizon de la conscience » (Honneth, 1993/2008, p. 355-356). On ne peut atteindre que ses manifestations et en premier lieu en les éprouvant, plus qu'en les conscientisant, quoi que la psychopathologie de la vie quotidienne nous a enseigné à en repérer quelques-unes, comme les lapsus, les équivoques ou les oublis (Freud, 1901/2010).

Travailler avec et sur le « contre-transfert-du-chercheur » consiste donc dans un travail au long cours, qui, au risque de prendre des années de travail sur soi pour être un tant soit peu rigoureux, peut toujours être un peu organisé, ne serait-ce qu'en étapes ou en dimensions de l'activité de recherche. Muriel Briançon et Chantal Eymard ont pu décrire l'itinéraire de ce travail, divisé en quatre étapes : « la prise de conscience de ce phénomène », « le long travail réflexif d'auto-analyse, d'autant plus profond s'il est supervisé par un analyste de métier », « le passage à l'écriture qui permet la distanciation », « un choix d'écriture volontaire pour autrui de ses projections devenues conscientes et dans la communication de cet écrit » (Briançon, Eymard, 2013, p. 70). Si la conscientisation me semble devoir être relativisée, pour les raisons décrites plus haut, il me semble que ces étapes décrivent assez bien l'itinéraire subjectif de la production de savoir et ce qui s'y joue progressivement : l'acceptation du contre-transfert lui-même ; la mise en expérience de ses propres projections, fantasmes, résistances, etc. ; leur formalisation adressée comme modalité de mise à jour plus radicale.

Cet itinéraire subjectif de la production de savoir doit alors pouvoir être accordé avec l'activité objective de production de savoir, c'est-à-dire avec les jalons canoniques de l'activité de recherche : construire un objet de recherche, interagir avec des sujets de recherche, produire, analyser et interpréter des données, écrire la recherche. Quelques balises ont déjà été envisagées par ailleurs pour essayer de cibler les pans de l'activité de recherche où les phénomènes transférentiels peuvent être identifiés (Buznic-Bourgeacq, 2020). Je propose ici de cibler plus précisément quelques exemples d'activités de recherche en train de se faire au sein desquelles se sont immiscées des projections du « rapport à » du chercheur.

1. Pour orienter la lecture, on peut préciser une définition usuelle et générale du transfert : « sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l'histoire du sujet » (Denis, 2002, p. 1744). Le contre-transfert s'instaure alors au sens strict comme l'ensemble des réactions inconscientes à ce transfert.

4. « Chercheur où es-tu ? » : identification de quelques traces du sujet chercheur dans les productions scientifiques

Plusieurs exemples des traces du sujet chercheur dans les productions scientifiques jalonnent les écrits du champ clinique dans la recherche en éducation. On les retrouve dans les quatre dimensions décrites ci-dessus (construire un objet de recherche, interagir avec des sujets de recherche, produire, analyser et interpréter des données, écrire la recherche). Je propose ci-dessous quelques exemples pour chaque dimension, exemples issus des travaux d'autres chercheurs et de mes propres recherches. J'ai choisi de présenter ces travaux car leurs auteurs ont pris le temps d'éprouver et partager avec les lecteurs potentiels de leurs travaux les manifestations transférentielles qui les avaient traversés au cours de leur recherche. Ces démarches sont assez rares dans les écrits de recherche en éducation. J'ai ici privilégié les textes qui ciblaient plus proprement une des quatre dimensions que je soumetts à l'analyse.

Concernant la construction de l'objet de recherche, par exemple, Chantal Constantini, ayant centré sa thèse sur le silence des élèves et leur appréhension par les enseignantes de maternelle, explique : « la question du silence des élèves à l'école que je cherchais tant à comprendre était ma propre question ; élève mutique au début de ma scolarité, ce n'est que dans la classe de ma mère qui était institutrice de grande section que j'ai pu retrouver le chemin de la parole » (Constantini, 2009, p. 101). Dans un autre registre transférentiel, la dynamique s'instaure depuis une impossibilité d'aller plus loin dans le domaine du haut-niveau sportif pour parvenir jusqu'à la réussite du haut-niveau scientifique. Marie-France Carnus, ayant fait sa thèse sur l'enseignement de la gymnastique, relate son expérience : « le verdict est tombé sans qu'on me laisse la moindre possibilité de montrer ce que je savais faire, tel un couperet tranchant et sans appel : « trop vieille et trop grande pour espérer arriver à un haut niveau ». Un peu difficile à entendre à 11 ans et 1m 56. (...) J'ai gardé de ce verdict une blessure qui, à vrai dire, ne s'est jamais refermée » (Carnus, 2009, p. 3) ; on imaginera comment l'excellence scientifique aura alors pu panser cette blessure en proposant un transfert dans l'accomplissement du haut-niveau.

A propos des interactions avec les sujets de la recherche, Alexandre Ployé développe un exemple particulièrement fin en termes d'analyse contre-transférentielle. Au sein d'un recherche dans le champ de l'éducation inclusive, au cours d'un entretien avec une étudiante de master, qu'il avait nommée « Claire » pour préserver son anonymat dans la recherche, Alexandre Ployé lui demande : « Alors le handicap dans tout ça ». Il mène alors après-coup la particularité de sa relance, à la fois porteuse d'« agressivité » et « bien éloigné[e] de l'attitude clinique qui sied à ce type d'entretien », et à la fois produisant « un effet de bascule dans l'entretien » (op. cit.) : « j'ai compris dans l'après-coup qu'au moins autant que l'étudiante j'étais le destinataire de cet énoncé [...] La relance « alors le handicap dans tout ça » serait à entendre également comme l'admonestation que je m'adresse : qu'ai-je fait, dans mon histoire, du handicap avec lequel j'avais dû composer dès mes premières années ? Qu'avais-je fait des affects liés à la rencontre avec mon cousin, invalide moteur cérébral ? » (Ployé, 2014, p. 33-36). Sous transfert, un sujet de recherche peut aussi endosser une part de soi-même en tant que sujet chercheur, une part à qui on en veut, une part dont on n'est pas très fier, autant qu'une part prestigieuse qu'on vient féliciter.

Du côté de la production des données, la porte du contre-transfert est probablement encore plus grandement ouverte, car le travail d'interprétation laisse une place importante à l'initiative du chercheur. Je prendrais ici un exemple personnel, dans une recherche menée sur les pratiques didactiques des enseignants débutants en EPS. Aux propos de Tom justifiant son activité didactique originale – « moi j'aime pas non plus me mentir à moi-même » –, je proposais l'interprétation suivante : « Pas de tentative d'illusion, d'appréhension, ou de position défensive pour Tom » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, 2013, p. 24). J'ai depuis pris longuement le temps de l'analyse et j'ai pu voir dans mes interprétations du cas de Tom « une manière de justifier mon propre positionnement d'enseignant, de formateur et plus largement de sujet (...) très tôt construit dans une volonté, voire une revendication, de ne pas jouer au prof » (Buznic-Bourgeacq, 2020, p. 213). Je croyais à l'époque qu'il s'agissait de subvertir un assujettissement à une fonction trop normée, j'ai depuis bien saisi combien cela renvoyait aussi à s'identifier à l'image d'une autre figure de l'enseignant. Parfois nos interprétations relèvent principalement de la projection de notre propre image sur les sujets de la recherche ; image plus ou moins glorieuse, mais toujours défensive vis-à-vis de l'identité qui nous permet de s'accorder avec nous-même.

Pour finir, comme nous l'ont enseigné Freud, puis Lacan, il est un espace privilégié de manifestation de l'inconscient : les signifiants ou, pour le dire sans détour par les théories linguistiques ou psychanalytiques, les mots, les termes, les formules que l'on mobilise, que l'on crée ou simplement que l'on énonce. Il se trouve alors que les constructions signifiantes sont aussi au cœur de l'activité du chercheur : créer des concepts, trouver la bonne formulation, établir des catégories et tout simplement écrire et parler en permanence. L'exemple déjà évoqué de « Claire » permettant d'y voir « clair » en est une occurrence. J'ai pu montrer par ailleurs comment le concept de « conversion didactique » que j'ai élaboré au début des années 2000 et qui me suit dans les travaux de mes collègues résonnait avec mes propres mécanismes de défenses, particulièrement conversifs – d'où venait donc

le terme de « conversion » –, dans une forme de transfert entre la position symbolique que j’ai dû incarner en lien avec mon père et le phénomène de changement de place dans l’ordre des générations que le concept permet de décrire (Buznic-Bourgeacq 2020, p. 216-217). D’autres chercheuses (Briançon & Eymard, 2013) se sont essayées à l’analyse des « heurts du langage » (Buznic-Bourgeacq, 2020) dans les productions scientifiques. Par exemple, lorsqu’une phrase – « il semble que le cadre de santé doivent pratiquer l’alterance... » –, dans laquelle le verbe est incorrectement accordé au pluriel et une lettre manque au dernier mot créant ainsi l’équivoque, invite à penser la mobilité des cadres de santé au filtre du risque de l’altérité, plutôt que dans sa gestion rationalisée en terme d’alternance de postures (Briançon & Eymard, 2013, p. 72). Les auteurs considèrent en effet que les lapsus présents dans la formulation écrite témoignent de la véritable mobilité qui est au cœur du problème des cadres de santé : changer de posture face à l’altérité radicale des sujets auxquels ils se confrontent. Une grande partie de la science en train de se faire réfère à la science en train de s’écrire. On ne s’étonnera pas que les traces écrites de la recherche contiennent de manière préférentielle les traces du sujet chercheur qui écrit.

Les quelques exemples proposés ci-dessus permettent d’avancer dans l’identification des dimensions de l’activité de recherche où peut se manifester le contre-transfert du chercheur. Ils permettent aussi de repérer des formes particulières de ces mouvements transférentiels. En effet, on peut voir qu’ils se manifestent à des niveaux plus ou moins métaphoriques. Le transfert peut se jouer entre des signifiés : par exemple, étudier les élèves mutiques pour travailler sur son propre statut passé d’élève mutique ou attribuer à un sujet de la recherche enseignant sa propre image d’enseignant. Mais, lorsqu’on mobilise l’inconscient, les choses sont rarement aussi simples. Le transfert peut être envisagé à partir d’équivalences signifiantes, conservant parfois un signifié commun : par exemple, travailler à haut niveau sportif en gymnastique et travailler à haut niveau universitaire sur la gymnastique. Enfin, il peut arriver que le transfert ne se joue qu’au filtre d’équivalences signifiantes : un sujet de la recherche qui permet d’y voir plus « clair » sur son propre refoulement ou encore la création d’un concept qui matérialise ses propres mécanismes de défense.

La dernière partie de ce texte se propose d’organiser ces différentes manifestations, en appui notamment sur une recherche centrée sur le rapport passionnel au savoir disciplinaire des enseignants. L’idée suivie est que la problématique du rapport au savoir engage encore plus ces mouvements subjectifs, dans la mesure où elle interpelle directement le chercheur dans son lien avec le savoir, cet objet qui organise quotidiennement sa vie. Ce n’est pas un hasard si les biographies des chercheurs – au sens large, Sartre, De Beauvoir, Brecht, etc. – sont au cœur des travaux de l’approche clinique du rapport au savoir.

5. « Je ne vois pas le rapport » : exemples de perspectives pour prendre en compte le rapport au savoir des sujets de la recherche

S’il est radicalement exclu de s’engager dans un fantasme de maîtrise de son contre-transfert et s’il apparaît ainsi peut judicieux de proposer une méthode pour le prendre en compte, il est en revanche possible d’organiser ses dimensions et ses formes, ainsi que leurs temporalités et leurs indicateurs pour aiguiller son regard et plus largement ses sens, ses éprouvés, son attention plus ou moins flottante dans la production de savoir scientifique.

Le tableau 1 ci-dessous propose un cadre pour aiguiller ce regard.

		Objet d’étude	Interactions entre sujets	Production de données	Constructions signifiantes
Transfert de signifiés	Indicateurs	1.1.a	2.1.a	3.1.a	4.1.a
	Temporalités	1.1.b	2.1.b	3.1.b	4.1.b
Transferts de signifiants avec maintien du signifié	Indicateurs	1.2.a	2.2.a	3.2.a	4.2.a
	Temporalités	1.2.b	2.2.b	3.2.b	4.2.b
Transferts de signifiants	Indicateurs	1.3.a	2.3.a	3.3.a	4.3.a
	Temporalités	1.3.b	2.3.b	3.3.b	4.3.b

Tableau 1. Dimensions, formes, temporalités et indicateurs pour aiguiller les sens du sujet chercheur attentif à son contre-transfert

Ce tableau 1 ne consiste en aucun cas à imposer une démarche au chercheur, encore moins une méthode, mais il propose un cadre méthodologique, c’est-à-dire un cadre de réflexion – un « logos », une forme de « rationalité » – sur la méthode, lorsque celle-ci est bien envisagée comme le chemin de l’activité scientifique effective, comme l’itinéraire suivi par le sujet chercheur. Il invite alors plutôt à se poser plusieurs questions avant, pendant et après la recherche. L’enjeu est de questionner pour chaque « dimension » (chaque colonne 1, 2, 3 ou 4) quelle est la

« forme » du transfert (chaque ligne .1, .2 et .3) qui a pu, peut ou pourra agir, en se demandant ce qui peut bien « indiquer » qu'il y a un tel transfert (lignes a) et « quand » il apparaît judicieux de chercher à l'identifier (lignes b). Par exemple, la case 1.1.a invite à se demander ce qui pourrait indiquer au chercheur que son objet d'étude est construit au filtre d'un transfert simple entre ce qu'il a été et l'objet qu'il étudie chez d'autres sujets. La case 2.2.b invite le chercheur à se demander quand il apparaît le plus judicieux pour lui de chercher à analyser si ses interactions avec les autres sujets sont orientées par un transfert métaphorique entre ce qu'il a été et ce qu'il projette sur ces sujets. La case 4.3.a invite le chercheur à se demander ce qui pourrait indiquer que ce qu'il a construit par l'écriture est passé au filtre d'un transfert entre ce qu'il a été métaphoriquement été et ce qu'il a créé.

Je propose ci-dessous de prendre un exemple d'aiguillage envisagé pour une recherche centrée le rapport passionnel au savoir disciplinaire des enseignants et menée par l'auteur de ce texte². Cette recherche a consisté à enquêter auprès d'enseignants du second degré en France passionnés par les disciplines qu'ils enseignent. Des entretiens non directifs ont été menés auprès de douze enseignants de huit disciplines différentes, afin de circonscrire les objets passionnants des disciplines enseignées et les moyens mis en œuvre, consciemment ou non, pour didactiser ces objets. L'objectif de cette recherche est double, il s'instaure à l'exacte interface entre les sujets passionnés par les disciplines et les objets passionnants qui organisent ces disciplines. L'enjeu est de mieux comprendre les disciplines, ce qui les fonde, en enquêtant auprès de ceux qui en sont passionnés, puis d'essayer avec eux de didactiser les objets passionnants des disciplines au travers d'ingénieries didactiques coopératives.

Cellule 1.3.b : quelle temporalité s'est instaurée pour identifier le transfert entre ce que j'ai pu être métaphoriquement et la construction de cet objet d'étude ?

Le travail autour de mon transfert de chercheur sur mes objets de recherche a été entamé à partir de 2016, avant que l'idée me vienne de mener une recherche sur le rapport passionnel des enseignants aux disciplines et la transmission de leurs objets passionnant. A partir de 2016, j'ai décidé de noter dans un document, à la suite de certaines séances de psychothérapie analytique – c'est-à-dire d'une cure réunissant un analyste et un analysant échangeant par l'intermédiaire de la parole – que je menais depuis 2015, des réflexions, expériences et ressentis qui m'avaient semblé marquants et pouvaient avoir un lien quelconque avec ma vie de chercheur. Je me suis ensuite appuyé sur ce document pour écrire la partie autobiographique de ma note de synthèse pour l'HDR³, entre début 2018 et fin 2019. C'est durant cette période, sans faire à l'époque aucun lien entre cette analyse et la future recherche, que j'ai décidé d'accompagner mon travail d'HDR avec l'ouverture d'une recherche empirique. Cette recherche sur la transmission de la passion des enseignants a été amorcée début 2019, le premier recueil de données en avril 2019⁴. J'ai ensuite poursuivi l'écriture de ma note de synthèse pour l'HDR, en la finissant autour d'une analyse de la manière dont mon transfert avait pu orienter mes productions de recherche depuis le début de ma carrière de chercheur. C'est donc dans cet après-coup que j'ai pu éprouver, conscientiser et formaliser le lien entre ce nouvel objet d'étude – le rapport passionnel au savoir et sa transmission – et ma propre vie. Ce lien, qui réfère à la case 1.3.a, du tableau 1 renvoie à un déplacement de ma position dans un processus de répétition, où se jouait toujours la même chose, avant cette recherche, le fait d'assumer une position symbolique – père, enseignant, formateur, etc. – sans avoir une expérience réelle pour lui servir de support. L'objet d'étude de ma thèse, en 2009, est exactement celui-ci : comment s'y prennent les enseignants pour enseigner des activités dans lesquelles ils n'ont pas d'expérience personnelle ? L'objet d'étude en 2019 est devenu : comment s'y prennent-ils pour enseigner ce qui les a radicalement forgés ? Je crois que l'analyse transférentielle que j'ai menée pendant plusieurs années a contribué simultanément à mon déplacement personnel dans le processus de répétition et à construire un objet d'étude particulièrement heuristique.

Cellule 2.2.a : qu'est ce qui pourrait indiquer que certaines interactions avec des sujets de la recherche sont orientées par un transfert métaphorique entre ce que j'ai été et ce que je projette sur ces sujets ?

Un entretien mené avec un sujet de cette recherche, Yves, enseignant de SVT passionné de géologie a conduit à des mouvements contre-transférentiels que j'ai depuis analysés (Buznic-Bourgeacq, 2020). En entrant dans mon bureau, celui de la direction de la recherche de mon institution, Yves m'a directement indiqué qu'il avait enquêté sur moi, mes publications, etc. Puis il m'explique sa position originale d'enseignant du secondaire, puisque Yves est titulaire d'un doctorat en géologie. Assez rapidement, j'ai le sentiment qu'Yves me propose d'identifier sa

2. Cette recherche n'a pas encore été publiée de manière extensive. Le lecteur pourra toutefois prendre connaissance de quelques-uns de ses résultats dans plusieurs publications (Buznic-Bourgeacq, Ponnou, 2020 ; Buznic-Bourgeacq, 2021)

3. L'HDR, Habilitation à Diriger des Recherches, est un diplôme exigé en France pour prétendre au statut de directeur de recherche. Elle est constituée d'un dossier de travaux réunissant les publications les plus significatives du chercheur et d'une note de synthèse problématisant l'ensemble des travaux du chercheur dans une logique rétrospective et prospective. Elle donne souvent lieu à la publication d'un travail inédit.

4. Cette recherche n'est pas encore extensivement publiée. Quelques résultats issus de certaines études de cas sont toutefois déjà publiés dans différentes productions (Buznic-Bourgeacq, Ponnou, 2020 ; Buznic-Bourgeacq, 2021).

qualité, mais aussi de m'entendre avec lui, de reconnaître que l'on fait partie du même monde. En tout cas, une de ces formules résonne fortement en moi :

A ma petite échelle humaine tout petit je suis capable de représenter en quatre dimensions quelque chose qui échappe au commun des mortels... ce qui s'est passé y a 100 200 300 millions d'années... donc y a aussi une échelle de temps qui nous remet à notre place de petit individu... ouais c'est ce côté échelle qui m'a vraiment passionné... De se dire moi en tant que tout petit individu je suis capable de comprendre...

L'expression « commun des mortels » s'instaure en moi comme le signifiant qui s'est avéré organisateur du sens de l'entretien. Je lui demande ce qu'il entend par là, sans que l'expression, au sens littéral, n'ait vraiment de fonction argumentative ou narrative manifeste. La suite de l'entretien prend alors une épaisseur encore plus forte et le cœur du rapport passionnel d'Yves à la géologie se trouve formulé :

Quand je dis commun des mortels... c'est plutôt, c'est juste... ce serait un espèce de stéréotype du français moyen qui se pose pas beaucoup de questions... Ce qui est péjoratif... (...) c'est vrai qu'aussi dans le côté temporel... j'ai toujours eu ce rapport à la petitesse de notre individu... par rapport au système Terre... du coup, y a vraiment ce côté presque jouissif de me dire... y a ce côté un peu métaphysique... moi en plus je suis athée et je pense qu'il y a rien après la mort, j'ai ce côté de se dire... toujours ce côté temps échelle... ce côté de se dire j'ai un temps imparti qui est très très court par rapport à tout ce qui s'est passé... mais grâce à cette science j'arrive à savoir des choses qui se sont passées à des échelles qui sont un million de fois ma vie...

En termes transférentiels, ce qu'il me semble intéressant de comprendre, c'est que l'évolution de cet entretien émerge de la double connivence entre le sujet chercheur et le sujet de la recherche : d'abord, entre deux sujets satisfaits de partager une position première, extramondaine, dans l'ordre du savoir (ce qui n'est pas facile à admettre dans un écrit public) ; ensuite, dans mon rapport difficile à la communion, ma difficulté personnelle à trouver une spiritualité rassurante face à la relativité du sens de la vie. Le premier aspect de connivence renvoie à une identification réciproque entre le sujet chercheur et le sujet de la recherche qui ont trouvé dans leur formation scientifique de chercheur une voie pour s'extraire d'une certaine manière d'un rapport lambda, ordinaire, vulgaire au savoir. Le deuxième aspect de connivence s'instaure en retour dans ce que le rapport au savoir des deux sujets s'accorde quant à la possibilité partagée d'une communion, empreinte de spiritualité, par l'intermédiaire d'un savoir étendu conduisant à une forme de connaissance qui dépasse l'humain.

Dans un entretien très peu directif, les indicateurs du contre-transfert s'instaurent de manière manifeste dans les relances du chercheur, en particulier celles qui débordent le déroulement argumentatif ou narratif du sujet. Mais en deçà, ils sont à considérer, dans le sentiment de satisfaction ou d'angoisse qui peut advenir à l'entente d'un signifiant, c'est à dire la dimension psychique directement associée à l'énonciation d'un terme.

6. Conclusion

Qu'il s'agisse du rapport du chercheur à son objet d'étude, comme métaphore de sa propre existence, ou du rapport au savoir scientifique qui s'instaure dans une forme de communion entre le sujet chercheur et le sujet de la recherche et se manifeste dans le déroulement d'un entretien de recherche, la prise en compte du « rapport à » du sujet chercheur apparaît comme un élément clé d'une méthodologie de recherche attentive à la science en train de sa faire. Cette voie méthodologique, toujours attentive à reconstituer le chemin parcouru pour produire du savoir scientifique, conduit alors à saisir comment ce savoir porte avec lui des enjeux subjectifs qui, au-delà de donner du sens aux situations objectivement étudiées, donnent du sens à sa propre vie. La recherche sur les rapports passionnels au savoir propose une extrapolation de cette voie dans la mesure où elle vise à identifier comment le savoir scientifique, mais aussi le savoir littéraire, le savoir historique, le savoir économique, le savoir corporel, etc. constituent des supports particuliers pour soutenir le sens de l'existence de chacun. J'ai essayé dans ce texte de soumettre un arrière-plan pour appréhender cette perspective méthodologique générale, en dépassant la sensibilité clinique qui la soutient d'ordinaire, puis de proposer un cadre relativement souple pour aiguiller quelques itinéraires possibles de chercheurs, eux aussi et elles aussi, en train de se faire. Les recherches en cours et à venir centrées sur les rapports passionnels au savoir pourront s'attacher à tenir et améliorer ce cadre pour construire leurs propres itinéraires.

Références bibliographiques

- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In J. Beillerot, P. Berdot & C. Blanchard-Laville (Ed.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In C. Revault D'Allonnes (Ed.), *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 139-153). Paris : Dunod.
- Blanchard, A. (2016). Comment montrer la science en train de se faire ? Du Palais de la découverte à la sociologie des sciences. *Alliage : Culture-Science-Technique*. <https://hal.science/hal-01326641/>
- Briançon, M. & Eymard, C. (2013). Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur. *Cliopsy*, 10, 67-80.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2019). Le sujet dont il s'agit encore. Cheminement d'un chercheur en éducation vers une clinique du sujet didactique. Note de synthèse pour l'HDR. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2020). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Nîmes : Champ social.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). Le domaine du sujet : dévoluer sa propre épreuve. In P. Buznic-Bourgeacq (Ed.), *Sujets et objets de la dévolution. Une institution de l'autonomie* (pp. 15-32). Londres : ISTE.
- Buznic-Bourgeacq, P. & Ponnou, S. (2020). Epreuve et transmission : vers une clinique du réel pour l'éducation. In H. Vincent, N. Guirimand, E. Brossais, P. Buznic-Bourgeacq, A. Firode & A.-L. Le Guern (Ed.), *Savoirs, épreuves, confiance en éducation et formation* (pp. 78-95). Nîmes : Editions Champ social.
- Carnus, M.-F. (2009). Pour une didactique clinique de l'Education Physique et Sportive (EPS). Perspectives pour la formation des enseignants. Note de synthèse pour l'HDR, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Callon, M. & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Constantini, L. (2009). Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Denis, P. (2002). Transfert. In A. De Mijolla (Ed.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (pp. 1744-1746). Paris : Calmann-Lévy.
- Devereux, G. (1967/1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1901/2010). *La psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1910/2013). Les chances d'avenir de la thérapie analytique. *La Technique psychanalytique*, 27-37.
- Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. *Cliopsy*, 17, 83-105.
- Honneth, A. (1993/2008). L'autonomie décentrée. Les conséquences de la critique moderne du sujet pour la philosophie morale. In M. Jouan (Ed.), *Psychologie morale* (pp. 347-363). Paris : Vrin.
- Ployé, A. (2014). L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet. *Cliopsy*, 12, 29-40.

© Revue Éducation & Formation, e-319, Avril – 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique