

Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

Mathieu Gagnon et Claude Gendron

Numéro 9, été 2020

Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073731ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1073731ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Gagnon, M. & Gendron, C. (2020). Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 5–9.
<https://doi.org/10.7202/1073731ar>

Tous droits réservés © Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation

L'école, en tant qu'institution, ne peut faire fi des enjeux épistémologiques et éthiques de l'éducation dans ses différents champs disciplinaires ou professionnels, pas plus qu'elle ne peut le faire, à notre avis, en ce qui concerne la dimension transversale de ces enjeux, puisqu'ils sont au cœur de l'apprentissage du savoir-penser, du savoir-être et du savoir-agir. Seulement, la mise en relation des considérations éthiques et épistémologiques en éducation demeure peu explorée. Quels enjeux éthiques soulèvent les problématiques épistémologiques en éducation et en formation? Et, inversement, quels sont les enjeux épistémologiques liés aux questions d'éthique en éducation et en formation? Telles sont les questions centrales faisant l'objet du présent numéro de la revue *Éthique en éducation et en formation*.

Les problématiques épistémologiques se déclinent de différentes manières et peuvent se rapporter de façons variées à des questionnements éthiques dans le cadre scolaire. Très largement, ces problématiques peuvent être reliées à la question plus générale du ou des rapports aux savoirs tels que défini par Charlot, Bautier et Rochex (1992), c'est-à-dire en tant que « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoirs » (p. 29). Pour Schommer-Aikins (2004), les croyances épistémologiques (que nous appellerons désormais « rapports épistémologiques aux savoirs ») peuvent s'articuler autour de deux axes principaux : 1) notre rapport à la nature des savoirs et 2) notre rapport à l'acte de connaître. En ce sens, nous pourrions dire que nos rapports épistémologiques aux savoirs, ainsi que les conceptions implicites ou explicites s'y rattachant, tendent à orienter les manières dont nous répondons à la question phare de l'épistémologie, empruntée à Fourez (2002) : « Comment savons-nous ce que nous savons? » Ce « nous » peut être envisagé de deux manières. En effet, il peut faire référence à notre conception des processus d'élaboration des savoirs à l'intérieur d'une communauté disciplinaire en particulier, conception qui peut varier selon la discipline envisagée et affecter le sens et la valeur (de vérité) qui lui sera attribuée (Hofer, 2000; Paulsen et Wells, 1998). Il peut également faire référence à la personne apprenante, entendue au sens de « sujet épistémique », qui doit s'approprier des savoirs institutionnalisés. Cette double portée du « nous » dans les rapports épistémologiques aux savoirs nous reconduit aux deux axes déterminés par Schommer-Aikins eu égard aux croyances épistémologiques.

Ces rapports ne fonctionnent évidemment pas dans des univers clos, puisque, comme le souligne notamment Therriault (2008), ils s'appuient, directement ou indirectement, sur des postures épistémologiques plus générales. Les rapports et postures épistémologiques, dans leur combinaison et par le fait qu'ils s'inscrivent dans un contexte social, peuvent avoir des incidences, notamment, sur la persévérance et la réussite scolaires (Manson et Boscolo, 2004; Schommer, 1993; Schommer-Aikins et Easter, 2006), sur le contrat didactique (Aypay,

2010; Brousseau, 1986; Chan et Elliott, 2004), voire sur la plus ou moins grande contribution de l'institution scolaire concernant l'émancipation des élèves (Freire, 1970/2003). En effet, la plupart des chercheurs s'intéressant aux rapports épistémologiques aux savoirs défendent la mise en place de conditions permettant aux apprenants de s'engager à l'intérieur d'un processus de cognition épistémique, et ce, afin de permettre à l'école, « comme institution, [de remplir son] mandat épistémique dont la finalité ultime est de rendre libre » (Demers, Bachand et Leblanc, 2016). Ainsi, épistémologie et éthique en éducation apparaissent parfois explicitement liées.

Les problématiques éthiques peuvent également se relier de différentes manières à des enjeux épistémologiques. Nous pourrions chercher à définir, entre autres choses, les cadres épistémologiques sous-jacents aux différentes théories éthiques, qui guident, implicitement ou explicitement, notre agir. Nous pourrions également nous demander ce qu'imposent, tant aux enseignants qu'aux élèves, les postures épistémologiques implicites dans les programmes de formation en éthique et quels enjeux s'en dégagent. Ou encore, quels types de rapports épistémologiques aux savoirs les enseignants et les élèves entretiennent-ils avec l'éthique comme discipline ou domaine d'apprentissage? Et quelles conséquences ces rapports peuvent-ils avoir sur la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage?

Les textes de ce numéro traitent de différentes relations qu'il est possible de situer entre les enjeux épistémologiques et éthiques en éducation. L'idée derrière cette thématique était de réunir des textes de spécialistes qui, d'ordinaire, ont peu d'occasions de collaborer, alors que les sujets de recherche qu'ils partagent présentent un riche potentiel de mises en relations.

Des contributions en provenance de différents domaines, dont la didactique de l'enseignement professionnel, la psychopédagogie, la didactique des sciences, l'éducation aux droits humains et la didactique de l'histoire, font partie de ce numéro. Les portes d'entrée sont donc variées, mais toutes tentent de penser des enjeux éthiques à la lumière de considérations épistémologiques ou inversement. Il s'agit d'un champ en émergence qui, nous le souhaitons, s'enrichira de nouvelles réflexions sur les liens unissant épistémologie et éthique en contexte scolaire.

Sept articles sont proposés aux lecteurs. En voici un aperçu.

D'abord, **Chantale Beaucher** explore les questions éthiques que soulèvent les différentes transitions auxquelles doivent faire face les étudiants en enseignement professionnel. Se fondant sur le concept de rapport au savoir tel que développé par Charlot (1997), l'autrice met en évidence des enjeux éthiques qui émergent de « l'entrelacs de quatre pôles identitaires (expert de métier, enseignant, ancien élève et étudiant) occupés simultanément par les participants ».

Pour sa part, s'appuyant sur les écrits herméneutiques et phénoménologiques de Paul Ricœur, **Diane Laflamme** met en tension « la visée d'une vie accomplie, avec et pour les autres, et dans des institutions justes » en prenant appui sur les recherches récentes dans le domaine de la psychologie morale. Ces études tendent à montrer la prévalence des processus intuitifs, plutôt que réflexifs, dans l'élaboration de jugements moraux, ce qui inévitablement conduit à repenser une bonne partie des principales stratégies d'éducation éthique mises de l'avant ces dernières décennies et qui, à l'ère du numérique, met en relief des défis pour l'éthique en éducation.

Par la suite, **Mathieu Gagnon** présente les résultats d'une étude menée auprès d'adolescents, visant à examiner si et dans quelle mesure leurs rapports épistémologiques (leur conception des processus d'élaboration des savoirs selon les domaines) et épistémiques (leur conception de la valeur de vérité découlant de ces processus selon les domaines) aux savoirs sont transversaux ou non. Il ressort une variation de ces rapports selon les disciplines étudiées (les sciences, l'histoire et l'éthique), des variations qui, selon l'auteur, soulèvent des enjeux éthiques, notamment sous l'angle de l'exercice d'une pensée critique et de l'émancipation des jeunes.

Les deux textes suivants s'inscrivent pour leur part dans le domaine de la didactique des sciences. Ainsi, dans un premier article, **Audrey Groleau** et **Chantal Pouliot** dégagent des enjeux éthiques et sociaux liés aux controverses sociotechniques dans les cours de technoscience, en s'appuyant sur les résultats d'une étude menée auprès de quinze futures enseignantes du primaire afin d'examiner, notamment, leurs postures (déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire) face aux experts et aux experts scientifiques. L'objectif est de militer en faveur d'une dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage visant à la fois l'*empowerment* et le développement d'une posture antidéficitaire favorisant la participation citoyenne.

Le deuxième article relevant de ce domaine se fonde sur une lecture critique du courant anglophone de la *Nature of science* (NOS). **Abdelkrim Hasni**, **Fatima Bousadra** et **Nancy Dumais** proposent une reconceptualisation au centre de laquelle se retrouve une intention claire d'initier les élèves à l'épistémologie, une composante considérée comme essentielle à la formation scientifique. Pour les auteurs, la place centrale que devrait occuper l'épistémologie dans le cadre de la formation scientifique soulève différents enjeux éthiques dont ils discutent dans la dernière partie de leur article.

Par ailleurs, **Pénélope Dufourt** s'intéresse à l'éducation aux droits humains (EDH) telle que promue par différentes organisations internationales. Or, son étude conduit à déceler un manque d'effectivité des différents programmes mis en place en ce sens dans les établissements scolaires. S'appuyant sur une analyse critique du cadre épistémologique promu par les institutions internationales à l'égard de cette éducation, l'autrice propose une

modalité pédagogique, soit la pratique de la philosophie avec les enfants, afin de rendre plus effective, voire émancipatrice, l'EDH.

Finalement, l'article de **Grégory Ulysse**, comme l'indique son auteur : « propose une analyse des conflits sociaux de la postindépendance dans les manuels d'histoire d'Haïti publiés depuis les années 1990 ». À l'aide, entre autres, d'une mise en exergue des fondements épistémologiques des manuels, émergent des enjeux éthiques, notamment par le fait qu'une « logique de légitimation des inégalités sociales » semble s'en dégager.

Que la porte d'entrée des propositions soit celle de l'éthique ou de l'épistémologie, ce numéro vise d'abord et avant tout à mettre en place un effort d'articulation entre ces deux domaines, car cette mise en relation demeure le plus souvent oubliée. Or, nous considérons que de par sa nature même, qui convoque sans contredit tant l'épistémologie que l'éthique, le milieu de l'éducation a tout intérêt à approfondir les relations existant entre ces deux axes de pensée et d'action.

Mathieu Gagnon et Claude Gendron

Références

- Aypay, A. (2010). Teacher Education Student's Epistemological Beliefs and their Conceptions about Teaching and Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2599-2604.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chan, K. et R. Elliott (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Charlot, B., Bautier, E. et J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et C. Leblanc (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70.
- Freire, P. (1970/2003). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 26-46.
- Mason, L. et P. Boscolo (2004). Role of Epistemological Understanding and Interest in Interpreting a Controversy and in Topic-specific Belief Change. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 103-128.

- Paulsen, M. et C. Wells (1998). Domain Differences in the Epistemological Beliefs of College Students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29.
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of educational psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. et M. Easter (2008). Epistemological Beliefs' Contributions to Study Strategies of Asian Americans and European Americans. *Journal of educational psychology*, 100(4), 920-929.
- 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). Rimouski : Université du Québec à Rimouski.