

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 et dans sa dimension transversale. 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? 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 façon variée à des questionnements éthiques. Très largement, ces problématiques peuvent être reliées à la question plus générale du (des) rapport(s) au(x) savoir(s) tel 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». Dans le cadre de ce numéro, nous prendrons plus spécifiquement appui sur le modèle de Schommer-Aikins (2004) afin d'opérationnaliser cette déclinaison, donc à partir de travaux anglo-saxons portant sur les «croyances épistémologiques» (*epistemological beliefs*). Bien entendu, ce modèle n'est pas le seul sur lequel peuvent se structurer les contributions. Seulement, il semble suffisamment large et opératoire pour permettre d'accueillir une variété de propositions. 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*; 2) notre rapport à *l'acte de connaître*. En ce sens, nous pourrions dire que nos rapports épistémologiques aux savoirs, et 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 différentes. 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 identifiés par Schommer-Aikins eu égard aux croyances épistémologiques. Ces axes ne fonctionnent évidemment pas dans des univers clos, puisque, comme le souligne notamment Therriault (2008), ces rapports s'appuient, directement ou indirectement, sur des postures épistémologiques plus générales. Ces rapports et postures épistémologiques, dans leur combinaison et par le fait qu'elles 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 le plus ou moins grand degré d'émancipation que permet l'institution scolaire. Au final cependant, la plupart des chercheurs s'intéressant aux rapports épistémologiques aux savoirs défendent l'idée de la mise en place de conditions permettant aux apprenants de s'engager à l'intérieur de 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.

Considérant ce qui précède, voici quelques exemples de réflexion en accord avec les orientations ciblées dans le cadre de ce numéro. Le rapport qu'entretient un élève face à l'école, lequel émerge parfois de la culture socioéconomique dans laquelle il se trouve, peut-il avoir une incidence sur la perception qu'il a de lui-même comme apprenant ainsi que sur la persévérance dont il fera preuve (Charlot, Bautier et Rochex, 1992)? De ce rapport sociologique au savoir découlent des enjeux éthiques de l'ordre de la réussite éducative de même que de la justice sociale et scolaire. De la même façon, les conceptions liées à l'acte d'apprendre — p. ex., capacité innée vs en développement, demandant du temps et de l'effort — peuvent-elles également jouer un rôle sur la persévérance et la réussite scolaires? En parallèle, les perceptions liées à la nature des savoirs enseignés — par exemple fixes vs en évolution, vrais et objectifs vs construits — peuvent-ils avoir des incidences sur la plus ou moins grande autonomie des élèves, leurs plus ou moins grandes capacités à penser ces savoirs et les propos tenus par les experts de manière critique (Kuhn, 1999), voire leur émancipation?

Les problématiques éthiques peuvent également être reliées de différentes manières à des enjeux épistémologiques. Nous pourrions nous demander, entre autres choses, quels sont les cadres épistémologiques sous-jacents aux différentes théories éthiques guidant, implicitement ou explicitement, notre agir ou encore 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.

Les textes soumis pour ce numéro traiteront de relations entre différents enjeux épistémologiques et éthiques, notamment :

- Les enjeux éthiques liés aux rapports épistémologiques face aux disciplines enseignées et à leurs contenus
- Les enjeux éthiques liés au sujet épistémique et à l'acte d'apprendre
- Les enjeux éthiques liés aux conceptions de l'éducation, de l'apprenant, de l'enseignant, de l'école, etc.
- Les enjeux éthiques liés aux régimes de vérité(s), aux conceptions de la justice, de l'autonomie, etc.
- Les enjeux épistémologiques liés aux savoirs issus du domaine de l'éthique
- Les enjeux épistémologiques liés aux programmes de formation dans le domaine de l'éthique

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. Quels enjeux éthiques soulèvent les problématiques épistémologiques en éducation; quels enjeux épistémologiques soulèvent les problématiques éthiques en éducation? Ce sera donc cette mise en dialogue de l'éthique et de l'épistémologie qui constituera la pierre d'assise de l'ensemble des contributions. Conséquemment, il n'est pas nécessaire d'être expert dans chacun de ces domaines pour déposer une proposition, l'objectif étant de dégager des réflexions/questionnements éthiques eu égard aux enjeux épistémologiques à l'école, ou inversement de mettre en exergue des réflexions/questionnements épistémologiques liés à des enjeux éthiques en éducation.

Si vous êtes intéressé.e à soumettre un texte portant dans le cadre de ce numéro, nous vous invitons à consulter le document "Directives aux auteurs" qui spécifie les normes de la revue à

respecter: https://gree.uqam.ca/upload/files/directives-publications/Directives_auteurs_2017.pdf. Dans ces directives, vous trouverez aussi un lien vers les normes de présentation des textes. Seuls les textes qui respectent ces directives et ces normes seront soumis au comité de rédaction. Tous les textes sont ensuite soumis à l'évaluation en double aveugle.

La date butoir pour soumettre un titre et un résumé provisoire est le 30 octobre 2019 et la date butoir pour le dépôt du texte complet (de 30,000 à 40,000 signes incluant les espaces mais excluant les références) est le 30 avril 2020. Votre résumé et votre manuscrit devront être envoyés à l'adresse suivante: gree@uqam.ca.

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., & Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817–831.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70.
- 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 Boscolo, P. (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., & Wells, C. (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., & Easter, M. (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: UQAR.