
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’approprier 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’explicitai 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'expliciter 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 ?)	☐ 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 ☐ les écrits sont le plus souvent produits dans un contexte écologique, ils sont sollicités par un enseignant, non pas par le chercheur ☐ le rapport au savoir se donne à voir dans une pratique concrète ☐ le mode de lecture des données permet de dégager des résultats inédits par rapport à une lecture normative ☐ dans l'étude, le rapport aux savoirs n'est qu'une dimension parmi d'autres, avec lesquelles il peut être mis en relation ☐ les écrits peuvent s'inscrire dans la durée et l'étude peut prendre un caractère longitudinal	☐ le recours à l'écrit, à un écrit complexe qui plus est, peut être un obstacle pour certains sujets ☐ le recueil des données empiriques peut être difficile ☐ les corpus sont souvent longs et complexes ☐ il est difficile de constituer un échantillon exhaustif, représentatif ☐ les indices ou indicateurs doivent être adaptés à chaque type de texte ☐ le chercheur doit disposer de solides connaissances en linguistique et didactique ☐ l'analyse des données est longue et complexe ☐ le chercheur n'accède pas d'emblée au rapport au savoir des sujets : le sens que le sujet donne au savoir doit être reconstruit ☐ le rapport au savoir identifié ne vaut que pour un genre discursif donné ☐ il est souvent difficile de quantifier les résultats ☐ 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	☐ les sujets qui ont du mal à écrire peuvent se positionner ☐ le recueil des données peut être très rapide ☐ il est facile de quantifier les résultats ☐ il est plus facile de constituer un échantillon exhaustif et représentatif ☐ le traitement des réponses peut être automatisé ☐ le questionnaire est explicitement orienté vers l'identification du rapport au savoir ☐ 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	☐ la compréhension des questions peut être un obstacle pour certains sujets ☐ la façon dont les questions sont posées oriente fortement les réponses ☐ les données sont le plus souvent sollicitées par le chercheur et non l'enseignant, le contexte n'est pas forcément « écologique » ☐ les réponses apportées paraissent parfois superficielles et difficilement interprétables ☐ les réponses recueillies sont déclaratives et peuvent être entachées de biais, notamment le biais de désirabilité sociale ☐ 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	☐ le questionnaire est explicitement orienté vers l'identification du rapport au savoir ☐ les réponses apportées paraissent souvent moins superficielles ☐ 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	☐ le recours à l'écrit peut être un obstacle pour certains sujets ☐ la façon dont les questions sont posées oriente fortement les réponses ☐ les données sont le plus souvent sollicitées par le chercheur et non l'enseignant, le contexte n'est pas forcément écologique ☐ le recueil des données peut prendre du temps ☐ il est plus difficile de quantifier les résultats ☐ il est plus difficile de constituer un échantillon exhaustif et représentatif ☐ le traitement des réponses ne peut pas être automatisé ☐ 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
	L'entretien semi-directif, 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 qualitative	☐ les sujets qui ont du mal à écrire peuvent se positionner ☐ les réponses apportées paraissent souvent moins superficielles ☐ le guide d'entretien est explicitement orienté vers l'identification du rapport au savoir ☐ le chercheur peut créer un climat de confiance ☐ le sujet n'a pas d'autres témoins que le chercheur ☐ le chercheur peut guider et réorienter les échanges	☐ le recueil de données prend du temps ☐ il est plus difficile de constituer un échantillon exhaustif et représentatif ☐ la façon dont les questions sont posées oriente fortement les réponses ☐ les données sont le plus souvent sollicitées par le chercheur et non l'enseignant, le contexte n'est pas forcément écologique ☐ les réponses recueillies sont déclaratives et peuvent être entachées de biais, notamment le biais de désirabilité sociale ☐ la transcription des données prend du temps ☐ il est difficile de quantifier les résultats ☐ le traitement des réponses ne peut pas être automatisé
	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...			☐ les sujets qui ont du mal à écrire peuvent se positionner ☐ un plus grand nombre de sujets peut être interrogé ☐ les réponses apportées paraissent souvent moins superficielles ☐ le guide d'entretien est explicitement orienté vers l'identification du rapport au savoir ☐ le chercheur peut créer un climat de confiance ☐ le chercheur peut guider et réorienter les échanges	☐ la façon dont les questions sont posées oriente fortement les réponses ☐ les données sont le plus souvent sollicitées par le chercheur et non l'enseignant, le contexte n'est pas forcément écologique ☐ le sujet peut ne pas se livrer face à d'autres sujets ☐ le recueil des données peut prendre du temps ☐ il est plus difficile de quantifier les résultats ☐ il est plus difficile de constituer un échantillon exhaustif et représentatif ☐ 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 narrateur, 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>.

- Beaucher, 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 Piédro (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.