

Approches inductives
Travail intellectuel et construction des connaissances



Introduction : passer de la séquence théorie-pratique à la séquence pratique-théorie

François Guillemette and Jason Luckerhoff

Volume 3, Number 2, Fall 2016

Approches inductives en pédagogie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1037911ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1037911ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2292-0005 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2016). Introduction : passer de la séquence théorie-pratique à la séquence pratique-théorie. *Approches inductives*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1037911ar>

Tous droits réservés © Approches inductives, 2016



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Introduction :
Passer de la séquence théorie-pratique à la séquence pratique-théorie

François Guillemette

Université du Québec à Trois-Rivières

Jason Luckerhoff

Université du Québec à Trois-Rivières

Depuis quelques décennies, la recherche en pédagogie est en pleine effervescence, notamment dans les milieux académiques anglophones et francophones. Spécifiquement dans la recherche en enseignement, les chercheurs et les professionnels sont passés d'un modèle dit traditionnel, qui consiste à transmettre la matière, à un modèle où l'enseignement consiste à guider l'apprenant dans son activité d'apprentissage. Une des raisons de cette transition se trouve dans le constat de l'inefficacité du modèle transmissif, notamment parce qu'il maintient l'apprenant dans la passivité et parce qu'il ne vise que la rétention de l'information transmise sans développer les habiletés comme le transfert des connaissances ou l'analyse et la créativité. De plus, ce ne sont que les plus performants, parmi les apprenants, qui réussissent à tirer profit de ces stratégies transmissives. Et encore, c'est souvent parce qu'ils ont appris à revoir par eux-mêmes les connaissances transmises lorsque vient le moment de les réinvestir dans des situations concrètes comme des exercices ou des situations d'évaluation, par exemple. Lorsque la pratique habituelle consiste à vérifier si l'apprenant est capable de se débrouiller seul avec les connaissances qu'on lui a transmises, il n'est pas surprenant de constater que ceux qui sont déjà autonomes le deviennent davantage, alors que les autres sont abandonnés à eux-mêmes, sans soutien au transfert et sans aide pour relever des défis toujours plus grands. Vygotsky (1978) a montré, au début du siècle dernier, que l'abandon est le contraire de l'autonomisation. Laisser un élève qui aurait besoin d'être soutenu se débrouiller seul ne favorise donc pas son autonomie, mais le place dans une situation d'échec en raison de l'abandon.

Dans ce contexte de transition fondamentale en pédagogie, les approches inductives se présentent comme une façon de placer l'apprenant au centre de son apprentissage. C'est lui qui apprend. En français, le verbe *apprendre* peut être synonyme d'*enseigner*, mais son sens premier signifie que c'est l'apprenant qui apprend et non l'enseignant qui lui apprend. Évidemment, cela ne signifie pas que l'enseignant ne fait rien, au contraire. Les recherches montrent que l'apprentissage et la réussite sont grandement favorisés par la manière dont les enseignants soutiennent et guident l'apprentissage. Ce dernier facteur est de loin le plus important, bien avant la motivation de l'apprenant ou ses antécédents scolaires.

Au fond, la question essentielle est peut-être la suivante : l'enseignant doit-il être un maître ou un pédagogue? Ici comme ailleurs, il est utile de recourir à l'étymologie :

Le pédagogue (*païdagôgos* en grec, *paidagogus* en latin) était l'esclave chargé de mener (*ageîn*) l'enfant ou l'adolescent de son domicile à l'école. Il guidait ses pas, partageait ses jeux et sa conversation. En conduisant son petit maître, il lui apprenait à se conduire (Vallet, 1999, p. 157).

Dans la Rome antique, le pédagogue guidait l'enfant vers le maître. On trouve donc les deux rôles chez l'enseignant d'aujourd'hui, celui du pédagogue et celui du maître. Le problème avec le modèle transmissif, c'est qu'il ne valorise que le rôle du maître. Au final, si personne ne joue le rôle de guide, l'apprenant n'apprendra rien du maître, à moins, comme mentionné plus haut, d'être un élève très performant capable de devenir son propre guide. C'est là que se trouve toute la pertinence, voire la nécessité absolue des approches inductives. Essentiellement, elles assurent que l'apprenant demeure au centre de l'activité, le moteur de son apprentissage et la ressource première de la tâche qu'il accomplit. Le rôle de pédagogue est au service de l'apprenant, en soutien; il assure le pilotage. Il est essentiel à l'apprentissage parce que c'est lui qui conduit. Le mot *conducteur* est de la même famille latine

qu'*éducateur* (et que *duce*, en italien, *docentes* en espagnol). C'est le leader. Le suffixe *gogie* dans le terme *pédagogie* est très rare en français. Il vient du grec ἀγωγός (*agogos*) qui signifie *guide* ou *conducteur*.

Le rôle de maître correspond davantage au modèle traditionnel de transmission et, dès lors, aux approches déductives en enseignement, tandis que le rôle de pédagogue correspond davantage aux approches inductives en enseignement.

Essentiellement, les approches inductives exigent de partir de l'apprenant parce que c'est lui qui apprend et qu'on ne peut pas apprendre à sa place. Partir de l'apprenant, c'est d'abord partir de ce qu'il sait déjà. Le pédagogue invite l'apprenant à faire des liens entre les nouveaux apprentissages et ceux qu'il a déjà faits. On sait, notamment grâce à Piaget (1970), qu'on ne peut construire que sur du construit. Consciemment ou non, l'apprentissage commence toujours par de l'assimilation, c'est-à-dire par une phase de « reconnaissance » des informations en les identifiant à du connu. En d'autres mots, l'apprentissage commence toujours par la perception que l'on connaît déjà ce qu'on s'apprête à connaître. C'est la perception d'une connaissance qui est préalable à ce que l'on s'apprête à connaître davantage. En neuropsychologie, on dira que les liens nouveaux qui se font dans le cerveau sont possibles d'abord et avant tout parce que les informations cheminent en empruntant des liens anciens. Et l'on sait que ce processus d'assimilation commence dans le cerveau humain dès le premier trimestre de la vie intra-utérine. Les synapses (liens entre deux neurones) laissent des traces (ou des chemins) dans le cerveau et ces traces servent de schémas d'accueil des informations pour la construction ou la réorganisation (ou l'accommodation, en termes piagétiens) continue des schèmes. Les approches inductives, notamment parce qu'elles invitent l'apprenant à faire constamment et consciemment des liens avec ce qu'il connaît déjà, favorisent l'apprentissage ou la construction de nouvelles connaissances.

Partir de l'apprenant, c'est aussi le rendre actif et le garder actif. C'est le pédagogue qui dirige l'action, mais ce n'est pas lui qui agit. On ne peut pas apprendre

à la place de l'apprenant, mais on doit le guider parce qu'il ne connaît pas le chemin. Dans le modèle transmissif, l'apprenant est passif, surtout s'il n'a qu'à retenir le contenu qui lui est exposé pour qu'il puisse rendre ce contenu lors d'un examen. La recherche a montré, et ce, depuis longtemps, que la rétention ne dure que très peu de temps après avoir servi et après que l'apprenant ait livré le contenu retenu, lors d'un examen, par exemple.

De plus, si c'est lorsqu'on reçoit passivement un contenu exposé par le maître que l'on retient le moins, la recherche montre que c'est lorsqu'on transmet ce contenu qu'on le retient le plus. Cela signifie que, dans le modèle transmissif, ce sont les enseignants qui apprennent le plus, surtout dans le sens de la rétention. Ainsi, les approches pédagogiques inductives favorisent l'apprentissage, entre autres, parce qu'elles invitent à placer souvent l'apprenant en position d'exposer ses apprentissages à d'autres apprenants, par exemple lorsque l'enseignant pose des questions ouvertes aux étudiants en grand groupe, lorsqu'il propose des mises en situation en petits groupes, lorsqu'il incite les étudiants à discuter ou à résoudre des problèmes en dyades. Le pédagogue ne doit pas seulement mettre les apprenants en équipe. Il doit encadrer rigoureusement ce travail pour faire en sorte que chaque membre de l'équipe ait l'occasion de participer activement en enseignant aux autres membres. L'entraide dans l'équipe ne consiste pas tant à aider ceux qui n'ont pas compris le contenu en leur expliquant ce contenu, mais elle consiste surtout à écouter celui qui donne des explications, lui permettant ainsi de mieux apprendre. Le travail d'équipe n'est pas là pour que les forts enseignent aux faibles parce que, dans ce cas, ce sont les forts qui vont apprendre davantage, alors que les faibles régresseront, entre autres parce qu'ils auront pris conscience encore davantage de leurs faiblesses. Donc, les forts seront encore plus forts et les faibles seront encore plus faibles. Le travail d'équipe est là pour permettre à chacun d'enseigner aux autres. C'est ainsi que chacun progresse dans ses apprentissages. De plus, le travail d'équipe fait en sorte que les interactions

ne se font pas seulement avec l'enseignant, mais aussi avec des pairs qui ont chacun leurs richesses personnelles.

Dans les approches inductives, l'enseignant n'est pas en retrait. Il dirige, il donne des consignes claires, il présente explicitement l'activité d'apprentissage, il explique les concepts nécessaires à la compréhension de la tâche, il guide les apprenants durant la réalisation de la tâche, notamment pour ne pas les laisser avancer dans une voie erronée. On retrouve ces principes de pédagogie inductive dans l'approche du *direct instruction*, par exemple, que l'on traduit souvent par enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013). Dans cette approche, jamais l'enseignant n'apprend à la place de l'apprenant. Il le guide dans son propre apprentissage. Et l'enseignant retire peu à peu son soutien pour que l'apprenant réussisse de plus en plus sans aide. Il s'agit de favoriser l'autonomie en s'assurant de ne pas faire vivre un échec à l'apprenant. L'enseignant est présent en cas de problème et il ne l'abandonne pas sous prétexte que l'apprenant doit apprendre par lui-même. Au contraire, c'est avec le soutien et sous la direction d'un pédagogue compétent que l'apprenant se développe de manière de plus en plus autonome.

Il y a bien des façons de guider dans une perspective inductive et autonomisante (Vermunt, 1989). Nous avons déjà vu que le pédagogue peut inviter l'apprenant à faire des liens avec ses connaissances antérieures, au lieu que ce soit l'enseignant qui fasse un exposé sur ces liens. Il y a aussi le modelage qui est une façon de guider parce qu'il consiste à se mettre à la place de l'apprenant et non de demander à l'apprenant de se mettre à la place de l'enseignant (« faites comme moi »).

Partir de l'apprenant, c'est aussi faire vivre des réussites progressivement au lieu de faire vivre des échecs en étant trop exigeant par rapport à la prochaine marche à monter. Il ne s'agit pas de réduire le nombre de marches à monter au final, mais de les faire monter une à la fois. En d'autres mots, il ne s'agit pas d'abaisser les exigences de réussite terminale, mais de guider l'apprenant dans l'avancement vers le but, en passant par des stades de développement qu'il va atteindre (ou réussir) un à la

fois. Dans les approches pédagogiques inductives, l'apprentissage est perçu comme un processus et non comme une addition d'acquisitions. Le pédagogue inductif sait que l'apprenant ne peut pas brûler des étapes. Dans un sens métaphorique, on dira qu'on ne peut pas passer de l'état gazeux à l'état solide sans passer par l'état liquide.

Partir de l'apprenant, c'est lui faire vivre des réussites qui lui permettent d'expérimenter ses compétences, ses capacités. Lui donner des défis plus grands, c'est lui permettre de vivre des réussites plus grandes et, donc, plus valorisantes. Il s'agit de le conduire et de le soutenir, comme le parent qui aide son enfant à avancer sur sa bicyclette. Son rôle est primordial, mais ne consiste pas à expliquer de façon magistrale à l'enfant ce *qu'il* doit faire et le laisser aller seul sur sa bicyclette par la suite. La pratique de l'apprenant doit être guidée et soutenue.

Partir de l'apprenant, c'est l'aider à se connaître, à prendre conscience de ses propres processus d'apprentissage, qui sont nécessairement différents d'un apprenant à l'autre. Plus l'apprenant connaît ses processus personnels d'apprentissage, plus il sera en mesure de les réguler et d'améliorer son activité cognitive. Les approches pédagogiques inductives nécessitent, chez l'enseignant, une ouverture aux différences des apprenants. Comme le disait le poète G. K. Chesterton au début du siècle dernier, « pour enseigner les mathématiques à John, il faut d'abord connaître John » (Chesterton, cité dans Camileri, 1996, p. 354). Nous ajoutons qu'il faut aussi connaître Paul, et Mary, et Thomas... dans une perspective de différenciation.

Partir de l'apprenant, c'est aussi l'inviter à vivre des expériences (par exemple, par des exercices ou des problèmes à résoudre) qui seront nécessairement personnelles parce que c'est lui qui les vivra. Ce n'est que par la suite que le pédagogue entamera avec les apprenants un processus de conceptualisation et de recours à des théories dans une véritable logique d'induction. En quelque sorte, on peut parler d'une pédagogie inversée en référence à une pédagogie traditionnelle dans laquelle le point de départ est une présentation de principes théoriques à appliquer dans des exercices. La séquence théorie-pratique, ou la logique de l'application, se

situé dans une perspective déductive. Dans les approches inductives, on inverse la séquence, et donc la logique, pour obtenir une séquence pratique-théorie. Ainsi, le pédagogue aura recours à des savoirs disciplinaires et à des savoirs généraux pour aider l'apprenant à comprendre ce qu'il a appris dans sa tâche d'apprentissage, pour l'aider à faire sens de ce qu'il a appris dans sa pratique. Dans cette logique, l'exposé d'un contenu théorique fait suite à l'apprentissage et ne le précède pas. Ce n'est pas par l'exposé que l'apprenant apprend, mais l'exposé l'aide à saisir ce qu'il a appris avant cet exposé.

Un enseignant habitué à une pédagogie déductive peut adopter une approche pédagogique inductive en commençant par des changements mineurs. Par exemple, au lieu de présenter des courants théoriques liés à un concept, il peut demander aux étudiants de trouver des ressemblances et des différences entre divers courants par la consultation de textes représentatifs des courants. L'enseignant peut aussi faire élaborer des schémas conceptuels par les étudiants et les commenter au lieu de présenter des schémas conceptuels prédéfinis. Aussi, au lieu de souligner les points à retenir dans un contenu, il peut demander aux apprenants de déterminer l'essentiel et de débattre entre eux sur leurs réponses. Il est également possible de demander aux apprenants de fournir des illustrations de l'application d'une théorie, notamment à partir de leurs propres expériences, au lieu de les donner de façon magistrale et de discuter ensuite. De même, plutôt que de suggérer des solutions à des problèmes, l'enseignant peut accompagner les étudiants dans leur processus de résolution de problèmes et, ce faisant, les encourager à prendre des décisions de planification.

Des modifications mineures permettent d'adopter une pédagogie inductive, mais il n'est pas étonnant que les enseignants soient nombreux à être réticents à le faire. En effet, même si les résultats de la recherche montrent que les apprenants retiennent peu de contenu d'un exposé magistral, il demeure que ces derniers expriment leur satisfaction par rapport à cette stratégie pédagogique. Ils vont donc fournir des appréciations institutionnelles positives aux enseignants qu'ils diront

cultivés, éloquents et en maîtrise de leur contenu. Celui qui se présente moins comme un maître et davantage comme un pédagogue se fait plus discret, de façon à placer l'apprenant au centre des activités académiques. Dans les approches pédagogiques inductives, on fait davantage de place à la responsabilité des apprenants qui ne peuvent pas rester passifs. Ainsi, le pédagogue doit valoriser les richesses diverses des apprenants et souligner toutes les réussites progressives, toutes les victoires sur les erreurs et l'ignorance. Il doit aussi valoriser les voix des apprenants – plutôt que la sienne – tout en les guidant, comme dans une chorale.

Ce numéro de la revue *Approches inductives* porte sur les spécificités des approches pédagogiques inductives. Il s'agit du premier numéro de la revue à porter spécifiquement sur la pédagogie et non sur les démarches de recherche inductives. Il s'agit également d'un objet de recherche riche et nous souhaitons qu'il soit le premier de plusieurs numéros consacrés à cette perspective qui mérite d'être davantage étudiée.

Cinq articles portent sur les approches pédagogiques. Deux articles hors thème, qui portent sur des recherches qui ont mobilisé des approches méthodologiques inductives, s'ajoutent à ce nombre.

Dans le premier article, Olivier Champagne-Poirier présente la démarche autoethnographique avec laquelle il a analysé son vécu en enseignement des méthodes de recherche inductives afin de porter un regard sur les liens qui existent entre les fondements des approches inductives et la pédagogie inductive. Il s'agit donc d'une démarche d'analyse inductive appliquée à une pédagogie inductive utilisée pour enseigner les méthodes inductives. L'auteur présente en détail ces liens entre les aspects méthodologiques et pédagogiques, de même que la discussion qu'on peut en faire.

Stéphanie Demers, Charles-Antoine Bachand et Claudia Leblanc se sont intéressés à l'agentivité épistémique en lien avec les approches pédagogiques

inductives et les finalités éducatives émancipatrices. Ils mettent en lumière le fait que les approches pédagogiques déductives, ancrées dans la dépendance épistémique, favorisent peu le développement d'une agentivité épistémique. Plus précisément, ils montrent que les approches pédagogiques inductives ont un effet favorable sur le développement des outils heuristiques nécessaires à la production et à la validation des savoirs.

Dominique Mercure et Sylvie Rivard proposent les résultats d'une recherche sur la pratique réflexive inductive chez de futurs travailleurs sociaux. Leur article présente les principes de la pensée critique et de la réflexivité qui ont été exploités dans le cadre d'une révision de programme de formation au deuxième cycle en service social à l'Université Laurentienne. Cette révision visait à réduire le nombre de crédits menant à l'obtention du diplôme, tout en visant un meilleur arrimage entre les cours et une continuité dans l'accompagnement pédagogique des étudiants.

Viviane Vierset signe un article sur une approche pédagogique inductive utilisée dans un parcours de stage en médecine. Elle montre comment cette approche a facilité l'émergence de postures réflexives chez les accompagnateurs des stagiaires autant que chez les stagiaires eux-mêmes. De plus, sa recherche lui a permis de mieux comprendre la perception que les médecins-accompagnateurs ont de leur fonction d'accompagnement pédagogique. L'auteure propose une modélisation des différentes postures pédagogiques adoptées par les médecins-accompagnateurs. Ici aussi, l'approche inductive est à la fois dans la méthodologie de la recherche et dans l'objet de la recherche en tant qu'approche inductive de formation pratique.

Benoît Hurtel et Jacques Chevalier présentent les résultats d'une de leurs recherches pour laquelle l'induction s'est en quelque sorte imposée à eux parce qu'ils ont étudié un phénomène vécu par des jeunes et que, pour de telles recherches, les outils méthodologiques sont plutôt rares. Ils soulignent le fait que le processus inductif de recherche qu'ils ont construit spécifiquement pour ce projet a constitué en lui-même une activité pédagogique inductive.

Dans le premier article hors thème, Myriam Durocher présente une compréhension des enjeux de pouvoir qui permettent l'existence et la circulation de certaines représentations particulières du politicien. Son texte propose un retour sur une démarche inductive utilisée pour mener une analyse discursive. L'auteure montre comment elle a analysé les représentations dont Justin Trudeau faisait l'objet dans le discours médiatique. Elle montre aussi comment, au moment de l'analyse, elle a laissé les concepts émerger des données.

Dans un texte qui rapporte des résultats de recherche sur les enjeux éthiques de la pratique de l'ergothérapie, Marie-Josée Drolet et Joanie Maclure présentent des aspects méthodologiques, dont les entretiens qualitatifs qu'elles ont réalisés auprès de 26 ergothérapeutes francophones du Québec de même que leur processus d'analyse inductive fondée sur la phénoménologie husserlienne. Leurs résultats montrent qu'il est difficile d'actualiser une pratique respectueuse des valeurs estimées importantes pour des ergothérapeutes. Plus précisément, elles mettent en lumière le fait que plusieurs valeurs sont compromises au quotidien dans la pratique ergothérapeutique.

Références

- Camileri, C. (1996). *Chocs de culture. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *L'enseignement explicite et la réussite des élèves*. Montréal : Pearson-ERPI.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vallet, O. (1999). Le pédagogue est un esclave. *Mots. Les langages du politique*, 61(1), 157-159.
- Vermunt, J. D. H. M. (1989, Septembre). *The interplay between internal and external regulation of learning*. Communication présentée à la troisième Conférence de l'Association européenne pour la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement, Madrid, Espagne.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.