

Approches inductives

Travail intellectuel et construction des connaissances



Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives

Olivier Champagne-Poirier

Volume 3, Number 2, Fall 2016

Approches inductives en pédagogie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1037912ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1037912ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2292-0005 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Champagne-Poirier, O. (2016). Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives. *Approches inductives*, 3(2), 12–40. <https://doi.org/10.7202/1037912ar>

Article abstract

Cet article se veut le rendu d'un projet de recherche autoethnographique mené selon les principes épistémologiques et méthodologiques de la théorisation enracinée et visant à produire un modèle pédagogique optimisant l'enseignement des méthodes de recherche inductives. En présentant l'analyse de notre vécu d'enseignement en tant que source de données empiriques, nous retraçons les étapes ayant mené à la production d'une structure permettant une prise en compte adaptée des différents processus cognitifs, bagages expérientiels et niveaux de compétences des apprenants. Il se dégage de cette analyse théorisante une incitation à maintenir une cohérence entre les apprentissages prescrits et la pédagogie mobilisée. Sans toutefois aborder cet enjeu de façon extensive, l'article se conclut par une mise en relief des similitudes entre les fondements des approches inductives et ceux de la pédagogie inductive.

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/>

Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives

Olivier Champagne-Poirier

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article se veut le rendu d'un projet de recherche autoethnographique mené selon les principes épistémologiques et méthodologiques de la théorisation enracinée et visant à produire un modèle pédagogique optimisant l'enseignement des méthodes de recherche inductives. En présentant l'analyse de notre vécu d'enseignement en tant que source de données empiriques, nous retraçons les étapes ayant mené à la production d'une structure permettant une prise en compte adaptée des différents processus cognitifs, bagages expérientiels et niveaux de compétences des apprenants. Il se dégage de cette analyse théorisante une incitation à maintenir une cohérence entre les apprentissages prescrits et la pédagogie mobilisée. Sans toutefois aborder cet enjeu de façon extensive, l'article se conclut par une mise en relief des similitudes entre les fondements des approches inductives et ceux de la pédagogie inductive.

Mots-clés : Autoethnographie collaborative, pédagogie inductive, théorisation enracinée

Introduction

Cet article porte sur un projet de recherche autoethnographique collaborative (Chang, Ngunjiri, & Hernandez, 2013) visant à produire, sous la forme d'une théorisation enracinée (Luckerhoff & Guillemette, 2012), une stratégie générale optimale pour l'enseignement des méthodes de recherche inductives. Nous traitons ici d'un processus collaboratif puisque notre terrain de recherche est constitué de cours universitaires d'initiation à la recherche en sciences sociales, dispensés dans une formule incluant deux enseignants¹. Nos données réflexives proviennent de deux prestations de cours.

Notre parcours de recherche a été tout sauf linéaire. Il a été constitué de nombreuses alternances entre des expériences empiriques, des périodes

d'explicitation et de réflexivité ainsi que des périodes d'intégration de théories existantes. Toutefois, à des fins de clarté et de concision, nous proposons, dans un premier temps, d'aborder le modèle de recherche ethnographique que nous avons adopté. Celui-ci permet d'analyser et de rendre compte d'expériences d'enseignement comme faisant partie d'une démarche empirique inductive. Dans un second temps, nous présentons la dynamique d'enseignement au sein de laquelle nous avons co-construit un vécu permettant une réflexion approfondie concernant l'enseignement universitaire des méthodes de recherche. Dans un troisième temps, nous proposons une analyse théorisante qui tente de mettre en lumière la pertinence de développer une pédagogie cohérente par rapport aux apprentissages visés. Dans un dernier temps, nous illustrons nos propos en relatant une application du modèle théorique dans l'enseignement d'une compétence particulière en recherche.

1. Autoethnographie collaborative et théorisation enracinée

Il existe plusieurs nomenclatures pour désigner les méthodes d'autoethnographie impliquant plus d'un chercheur, notamment la duoethnographie (Sawyer & Norris, 2009), la co-ethnographie (Ellis & Bochner, 1992) et l'autoethnographie communautaire (Toyosaki, Pensoneau-Conway, Wendt, & Leathers, 2009). Nous discuterons toutefois de notre démarche méthodologique selon la désignation d'autoethnographie collaborative (Chang et al., 2013; Garbati & Rothschild, 2016) puisque les écrits relatifs à celle-ci sont englobants tout en permettant une prise en compte nuancée de la complexe dualité chercheur-participant et de la profondeur d'analyse que permet une démarche en collaboration.

Comme l'entendent Chang et ses collaborateurs (2013), l'autoethnographie collaborative (AEC), ou *collaborative autoethnography*, est une méthode en sciences sociales constituée à la fois de « l'autoréflexion inhérente à l'autobiographie, de l'interprétation culturelle associée à l'ethnographie et des multiples subjectivités implicites à une collaboration »² [traduction libre] (p. 17). Le fondement de l'AEC consiste en la considération de l'expérience personnelle à titre de terrain qu'on

explore afin de mieux comprendre une dynamique sociale. Le phénomène à l'étude s'inscrit alors dans une expérience subjective et centrée sur une réflexion approfondie du vécu (Foster, McAllister, & O'Brien, 2006) dans laquelle la multiplicité des points de vue vient enrichir la profondeur de la réflexion (Stephens & Delamont, 2006). Cela dit, la nécessaire recherche d'une objectivité minimale, loin d'être jugée incompatible avec la subjectivité, se réalise dans une attention élevée à l'expérience subjective. En ce sens, la recherche qui prend comme objet l'expérience subjective implique une certaine façon de concevoir l'objectivité.

En effet, ici, l'objectivité se traduit par une préoccupation de rendre compte le plus possible du vécu en le plaçant devant soi et en l'observant dans un souci de ne pas le trahir. En d'autres mots, l'autoethnographie se situe en cohérence avec l'essentiel de la tradition ethnographique qui cherche à observer objectivement sans imposer au vécu observé ses propres préconceptions, ses préjugés ou ses préinterprétations. La tradition ethnographique vise une description, sans jamais prétendre à la possibilité d'une description qui ne serait pas en même temps une interprétation (Geertz, 1973). Ainsi, le souci de l'objectivité est opérationnalisé dans une prise en compte ouverte à la subjectivité de l'expérience dans le phénomène étudié, ce qui ne signifie pas de demeurer à distance du vécu étudié, mais plutôt de se distancier de ses propres préinterprétations de ce vécu. En ce sens, Pierre Paillé (2007) présente la recherche qualitative comme une méthodologie de la proximité.

L'autoethnographie collaborative propose une mise en commun d'expériences liées à un même objet de recherche afin de créer un récit qui n'est pas centré sur l'individualité, mais plutôt sur la collectivité. Cette production, par exemple dans une démarche incluant deux chercheurs, n'est donc pas le vécu du premier chercheur ni celui du deuxième. Elle constitue un troisième vécu qui s'est construit non pas dans l'expérience initiale, mais bien dans une expérience subséquente constituée de partage, d'échange et parfois de confrontation. Ce vécu, en s'éloignant d'une perspective individuelle, permet d'obtenir une compréhension globale riche arrimant

les différentes perspectives par rapport à l'objet de recherche. Il s'agit donc d'un vécu collaboratif.

Cela dit, il existe plusieurs méthodes pour effectuer cette mise en commun dialogique. Le partage des perceptions peut prendre la forme d'une discussion entre chercheurs et être construit en collectivité (Subedi & Rhee, 2008), tout comme il peut être un amalgame de construits individuels mis en contraste les uns avec les autres dans une même production, qu'elle soit écrite ou verbale (Chawla & Rawlins, 2004). Effectivement, certains autoethnographes peuvent juger qu'il est préférable de co-construire à l'aide de vécus individuels intacts, notamment en demandant aux chercheurs de mettre par écrit leurs perceptions, et d'ensuite colliger ces écrits, de façon inaltérée, dans un document commun.

Pour en revenir à notre projet de recherche, puisque celui-ci est constitué d'une démarche d'enseignement effectuée en duo, nous avons choisi d'opter pour un mode dialogique s'apparentant à l'entretien de recherche. Sur une base hebdomadaire, nous tenions des rencontres d'une heure durant lesquelles nous discutons de nos perceptions quant au déroulement des séances de cours antérieures et des idées qu'évoquait notre planification pédagogique. Durant ces entretiens, les rôles d'intervieweur et d'interviewé étaient assumés en alternance, de façon spontanée. Comme il s'agit d'une réflexion échelonnée sur deux sessions de cours universitaires (30 semaines), nous avons tenu une trentaine de rencontres qui nous ont permis d'explicitier nos perceptions par rapport à un contexte académique en mouvance constante. Conséquemment, l'extrait de notre emploi de l'autoethnographie collaborative a pris la forme d'un discours perçu comme cohérent par rapport au vécu de l'agir social que constitue l'enseignement d'un cours universitaire. Les traces de ce discours co-construit ont été colligées de manière continue grâce à un processus de prise de notes systématique. Et la transformation de nos planifications, de même que de nos pratiques pédagogiques, a aussi été réalisée de manière continue, c'est-à-dire au fur et à mesure de l'évolution de notre compréhension du phénomène.

Nous avons analysé inductivement les éléments de notre co-construction afin de la comprendre socialement et scientifiquement. Pour ce faire, nous avons adopté les fondements généraux de la méthodologie de la théorisation enracinée (Luckerhoff & Guillemette, 2012), telles l'acceptation et la valorisation du rôle du chercheur dans le processus de recherche, la prépondérance et la constante mise de l'avant des données de terrain ainsi qu'une proposition de résultats en tant que théorisation compréhensive (Glaser & Strauss, 1967).

2. Rendu autoethnographique

Afin de comprendre les recours théoriques qu'inspire notre démarche, il importe de tracer les contours du vécu que nous invoquons à titre empirique. Rappelons que notre terrain ethnographique est ancré dans une expérience pédagogique vécue lors de cours de premier cycle universitaire offerts durant deux sessions et qui incluaient une certaine formation à la méthodologie de la recherche sur le terrain. Cela dit, précisons également que nos positions d'enseignants ont teinté notre discours d'une perspective étudiante évidente, cette dynamique s'expliquant par le fait que

l'autoethnographie, qu'elle soit faite en solo ou de façon collaborative, est un type de recherche qui est dépendant des relations. Lorsque nous tentons de livrer notre récit, nous constatons de façon inévitable que celui-ci implique l'autre. Ainsi, l'autoethnographie est l'étude de soi, mais il s'agit toujours de l'étude de soi dans une relation avec l'autre au sein d'un contexte social particulier³ [traduction libre] (Hernandez & Ngunjiri, 2013, p. 262).

Le vécu exploré dans cet article est donc intrinsèquement lié à nos relations avec les étudiants puisque ce sont ces mêmes relations qui placent et structurent ce vécu. Notre récit est ainsi en grande partie orienté par notre intentionnalité générale lors de cette expérience, soit de contribuer à un apprentissage chez les étudiants.

2.1 Objectifs pédagogiques généraux

Au préalable, mentionnons que lors d'expériences antérieures d'enseignement, nous avons senti que l'enseignement des méthodes inductives peut difficilement être effectué de façon classique. Par « classique », nous référons à une structure déductive débutant par les enseignements relatifs à l'établissement d'une problématique et d'un cadre de recherche, suivi des apprentissages liés à la formulation des questions de recherche et à l'élaboration d'une procédure méthodologique pour y répondre, puis terminé par les enseignements concernant l'analyse des données et la production de résultats, le tout organisé dans une logique séquentielle de présentation de la théorie et d'application, par la suite, de cette théorie dans des exercices. De façon effective, nous trouvons peu cohérent de présenter de façon déductive et linéaire une démarche inductive qui est itérative. Nous trouvons également que les étudiants avaient du mal à s'appropriier les prémisses inductives lorsque présentées dans cette forme. C'est donc dans un esprit de conciliation que nous avons entrepris de réfléchir à une structure d'enseignement permettant de dépasser ces éléments jugés problématiques.

Dans le cadre des cours que nous avons élaborés, les étudiants étaient amenés à collaborer à des projets de recherche avec des institutions et des organisations à l'extérieur de l'université. Afin de répondre aux interrogations larges des institutions, les étudiants devaient être aptes à conduire un processus de recherche complet, soit à mener des entretiens individuels auprès de participants, à transcrire et analyser les entretiens et à proposer une théorisation scientifique du vécu des participants.

Ce faisant, telle que la sommaire description du cours laisse comprendre, il s'agit de cours où les étudiants devaient réaliser une boucle de recherche complète en une session universitaire de 15 semaines. Toutefois, les classes étaient composées d'étudiants de deuxième année ayant déjà complété deux cours de méthodologie de la recherche et d'étudiants à leur première session d'université qui n'avaient jamais eu à réfléchir sur un processus de recherche. La structure pédagogique se devait donc de permettre à la fois à des étudiants déjà versés dans les procédures de recherche en

sciences sociales et à des étudiants néophytes dans celles-ci de développer leurs compétences.

2.2 Objectifs pédagogiques spécifiques

Afin de bien comprendre notre expérience, il est intéressant de porter une attention particulière à deux dimensions déterminantes. Nous percevons celles-ci comme constituant des volets venant diviser en deux chacun des cours. Le premier volet est constitué des actions pour enseigner les diverses dimensions liées à la sensibilité aux données durant la période de collecte. Le deuxième volet regroupe nos interventions pédagogiques mises en place dans le but de développer la sensibilité théorique des étudiants afin que ceux-ci puissent réaliser des analyses inductives.

2.2.1 La sensibilité aux données, un objectif et un défi de taille

Nous avons comme objectif d'enseigner une technique de collecte de donnée cohérente avec la démarche générale inductive préconisée (Luckerhoff & Guillemette, 2012). Cela dit, plusieurs méthodes de collecte s'offrent à un chercheur qualitatif s'intéressant au vécu des acteurs, notamment l'entretien, l'observation, l'autobiographie et le journal. Vu les modalités du cours et les objectifs qui les accompagnent, nous avons limité notre enseignement aux entretiens de recherche (Deslauriers, 1991). À cet effet, Poupart (1993) soutient que l'entretien constitue « une méthode efficace et valable en soi pour obtenir des témoignages sur les croyances et les pratiques d'un groupe particulier » (p. 96).

Corbin et Morse (2003) ont également démontré que les entretiens qui ne sont pas orientés par des questions lourdes des aprioris d'un chercheur sont généralement plus riches en contenus. Cet aspect est d'ailleurs fort pertinent pour notre projet pédagogique puisque nous désirions encourager les étudiants à recueillir des discours permettant d'être pleinement attentif et ouvert à une réalité peu connue (Corbin & Strauss, 2015).

Cela dit, l'art de mener un bon entretien requiert des compétences qui s'acquièrent par l'entraînement et la pratique (Corbin & Strauss, 2015). Conséquemment, notre planification pédagogique valorise le développement de certaines compétences chez les étudiants, notamment de savoir maintenir une posture d'ouverture et de neutralité, de savoir gérer les moments de silence lors de l'entretien et de savoir valoriser les participants dans leurs discours.

Par l'objectif d'ouverture et de neutralité, nous désirions aider les étudiants à développer des compétences qui leur éviteraient de tomber dans des pièges pouvant affecter la qualité des discours à recueillir. Ceux-ci sont ici très bien décrits par le sociologue Jean Poupart (1993) :

Les entretiens à questions directes placent l'interviewé dans une dynamique de questions-réponses; les questions posées risquent elles-mêmes de suggérer les réponses ou de provoquer des réponses stéréotypées; au lieu de recueillir les convictions spontanées et réelles de l'interviewé, le choix par l'intervieweur des sujets abordés dans l'entretien risque de refléter davantage ses propres catégories que celles de l'interviewé; enfin, les réponses aux questions directes n'ont qu'une faible valeur en l'absence d'une connaissance suffisante du contexte dans lequel elles ont été énoncées (p. 98).

De concert avec l'importance de savoir contrôler la tendance à la suggestion, un autre aspect difficile pour un chercheur novice est de faire face au silence durant l'entretien (Corbin & Strauss, 2015). Effectivement, bien qu'un entretien individuel puisse avoir la forme d'une conversation entre deux personnes, ce n'en est pas une. L'entretien ne sert pas à développer une relation avec le participant, il doit plutôt permettre au chercheur de recueillir une description et une interprétation d'un processus ou d'un événement, et ce, d'une façon que le participant reconnaîtrait comme vraie (Rubin & Rubin, 2011). Il est donc fort probable que certains silences

surviennent lors de la période d'adaptation durant laquelle le participant s'adapte à la structure asymétrique de l'entretien (Mayer & Ouellet, 2000).

Il était primordial pour nous que les étudiants soient conscients de cet enjeu afin qu'ils préparent des scénarios visant à faire « oublier aux interviewés tout ce qui, dans le contexte de l'entretien, peut faire obstacle à l'énonciation de leur discours » (Poupart, 1997, p. 189), qu'ils soient à l'aise et qu'ils sachent mettre le participant à l'aise. En procédant de la sorte, nous minimisions les risques d'une première expérience négative pour les jeunes chercheurs lors de l'entretien, ce qui pourrait nuire à leur expérience d'apprentissage globale (Piaget, 1974).

Finalement, pour ce qui est de la valorisation positive du participant (Rogers, 1951), il s'agit de faire comprendre aux étudiants que de démontrer une forte considération envers les participants entraîne une hausse de la confiance de ceux-ci et, par le fait même, une plus grande facilité à produire du discours. De surcroît, selon les prémisses inductives, le participant est celui qui, par générosité, donne accès à son univers intérieur afin de contribuer à l'avancement de la recherche.

2.2.2 Produire une analyse inductive

Lors d'une démarche menée selon les prémisses de la MTE, l'extrait recherché prend la forme d'une théorisation des données. Il était donc demandé aux étudiants de produire une théorie, entendue dans le sens « d'un ensemble de catégories peaufinées (thèmes, concepts) qui sont systématiquement interreliées, par un discours de mise en relation, à un cadre conceptuel afin d'expliquer un phénomène »⁴ [traduction libre] (Corbin & Strauss, 2015, p. 62).

Cet objectif large implique certaines particularités. L'ensemble de catégories peaufinées doit provenir des données et doit, autant que possible, être exempt des aprioris du chercheur ou de tout cadre scientifique préalable. Nous devons donc, dans un premier temps, accompagner les étudiants dans l'acquisition des compétences leur permettant de faire une « suspension temporaire du recours aux cadres théoriques

existants » (Guillemette, 2006, p. 34) lorsque venait le temps de catégoriser leurs données.

Dans un deuxième temps, nous devions les encourager à suivre les pistes théoriques vers lesquelles les données pointaient et les conforter dans leurs analyses. Spécifions que la richesse amenée par la grande flexibilité dans le recours aux théories s'est aussi fait la plus grande source d'insécurité pour ces chercheurs débutants. En effet, un chercheur sensible aux données doit savoir suivre son instinct concernant ce qui semble important dans les données et doit partir de cela (Corbin & Strauss, 2015). La confiance nécessaire pour une telle autoconsidération n'est certainement pas innée et se bâtit généralement au fil de plusieurs expériences de recherche. Ce faisant, l'un des plus grands défis de ce projet pédagogique résidait dans une constante valorisation des capacités des étudiants afin de créer un climat de confiance dans lequel ils se sentiraient à l'aise de s'écouter eux-mêmes.

3. Une théorisation prônant la pédagogie inductive pour l'enseignement des approches inductives

Les recours théoriques qu'inspire notre démarche pédagogique, avec tous les objectifs qu'elle contient, peuvent être regroupés sous l'étiquette large des théories relatives à la pédagogie inductive. Effectivement, plusieurs des réflexions et questionnements que nous avons eus tout au long de notre expérience d'enseignement ont trouvé réponse et inspiration au sein de théories mettant de l'avant cette tradition d'enseignement centrée sur les expériences ou les actions des apprenants. Nous percevons cette tradition pédagogique comme particulièrement adaptée pour l'enseignement des méthodes de recherche inductive. Concrètement, nous sommes en mesure de comprendre et d'associer notre vécu à cinq thématiques spécifiques, soit aux réflexions fondatrices de la pédagogie inductive en tant que tradition, aux prémisses de l'enseignement explicite, à la prise en compte de la pratique réflexive en enseignement, aux structures pédagogiques permettant d'apprendre d'une expérience et aux actions de soutien au transfert lors des apprentissages.

3.1 La pédagogie inductive en tant que tradition

Les approches inductives en pédagogie appartiennent à une longue tradition que l'on peut retracer jusqu'à Aristote. Pour l'essentiel, l'approche aristotélicienne, comparativement à l'approche platonicienne, soutenait que, pour apprendre ou pour construire des connaissances, il faut partir de l'empirie pour chercher des redondances et des cohérences entre les données et, ainsi, construire des structures logiques qui se manifestent dans les phénomènes (Aristote, 2000), ces structures logiques pouvant prendre la forme de lois ou de modèles de comportements.

Plus spécifiquement en psychologie de l'apprentissage, Piaget (1974) rappelle qu'aucune nouvelle connaissance ne peut être construite si elle n'est pas liée à des connaissances antérieures. Ici, Piaget parle à la fois de construction et de relation avec le connu. La perspective inductive, dans cette vision constructiviste de l'apprentissage, se trouve dans l'idée que l'enseignement ne peut être de l'ordre de la transmission. Mais l'enseignement ne doit pas non plus constituer un abandon de l'apprenant en pensant qu'il va découvrir lui-même, au gré de ses explorations, ce qu'il doit apprendre. Il s'agit plutôt de fournir une guidance rigoureuse de la part de l'enseignant afin d'aider l'apprenant à établir les bons liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il est en train d'apprendre.

Cette approche est inductive parce que l'essentiel consiste à mettre l'apprenant en action cognitivement au lieu de lui transmettre des connaissances qu'il n'aurait qu'à retenir. La perspective de la transmission est une approche déductive. Il s'agit de transmettre des connaissances à mettre en mémoire et à appliquer dans des exercices qui sont censés permettre une meilleure rétention. Nous traitons donc ici d'une véritable pédagogie inversée, par comparaison à l'usage de cette désignation référant généralement à une inversion des lieux (école-maison) et non des temps. Dans l'inversion des lieux, les apprenants s'approprient la théorie, par exemple en lisant des textes ou en visionnant des vidéos à la maison, et ensuite font des exercices en classe, guidés par l'enseignant. Cette option diverge du modèle spatial traditionnel

dans lequel la théorie est donnée par l'enseignant en classe et les exercices sont réalisés principalement en devoir à la maison. Cela dit, bien que la pédagogie inversée permute les lieux, on demeure dans la logique séquentielle théorie-pratique. À l'opposé, la pédagogie inductive propose une inversion des temps en prescrivant de commencer par des « exercices » ou, plus justement, des activités, dans une pratique guidée et non spontanée, et de poursuivre par une théorisation de l'expérience ou par une objectivation conceptuelle des connaissances construites dans et par les expériences. En d'autres mots, on inverse la séquence théorie-pratique pour en arriver à une séquence pratique-théorie.

3.2 L'enseignement explicite

Bien qu'il ne soit pas désigné en des termes explicitement inductifs, il existe un courant en pédagogie qui se nomme en français l'enseignement explicite et qui traduit la séquence pratique-théorie. Nous estimons que les principes de ce courant s'inscrivent résolument dans une perspective inductive et, de ce fait, résonnent fortement avec notre vécu d'enseignants.

Premièrement, en enseignement explicite, on fait un rappel des connaissances antérieures avant de passer à de nouveaux apprentissages. L'induction réside alors dans le point de départ ancré dans le bagage expérientiel de l'apprenant puisque, en amorce de tout apprentissage, les nouvelles informations sont comparées aux schèmes existants. Celles-ci sont ainsi placées dans une organisation connue de l'apprenant. L'apprentissage n'est donc possible qu'à partir de liens avec les connaissances antérieures (Mason, 1996). Il s'agit d'un processus que Piaget (1974) nomme l'assimilation.

Cela dit, lorsque les informations ne sont pas assimilables à un schème existant, cela crée un déséquilibre et nécessite un processus d'accommodation. Celui-ci consiste à transformer les schèmes lorsqu'ils ne permettent plus l'assimilation complète des nouvelles informations. C'est dans l'accommodation que se produit

l'apprentissage et, dans la perspective de l'enseignement explicite, c'est l'enseignant qui favorise ce pont vers l'assimilation en activant les connaissances antérieures et en aidant l'apprenant à prendre conscience de ses acquis et de ce qu'il s'apprête à apprendre. Ainsi, dans la phase d'introduction d'une séance d'enseignement explicite, l'enseignant amène l'apprenant à identifier ses connaissances antérieures et explique clairement les liens existants entre ces connaissances et les objectifs spécifiques d'apprentissage nouveau.

Un autre concept clé s'inscrivant dans la tradition de l'enseignement explicite est celui de la « zone proche de développement » réfléchi par Vygotsky (1978). Ce concept réfère à une zone dans laquelle l'apprentissage est possible pour un apprenant. À l'intérieur de cette zone, l'apprenant réussit des tâches plus ou moins difficiles avec plus ou moins d'aide. Ainsi, une tâche d'apprentissage située en deçà de la zone, c'est-à-dire qui est trop facile pour l'apprenant, n'engendre pas d'apprentissage. Inversement, lorsqu'elle est trop difficile, elle se situe au-delà de la zone et elle mène à l'échec. Dans les deux cas, il ne peut y avoir de réel apprentissage. Un enseignement explicite doit donc tenir compte de cette zone en étant évolutif. Au début de la zone, l'apprenant réalise des tâches peu complexes, sans aide, en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. Lorsqu'il progresse dans sa zone, il réalise des tâches plus complexes avec le soutien de l'enseignant, et ce, en maintenant l'appui sur les connaissances développées au début de la zone. Si le processus de l'apprenant n'inclut pas l'activation des connaissances antérieures, il risque de ne pas apprendre dans les tâches difficiles et de passer d'un échec à un autre. Dans cette perspective, l'apprenant n'apprend pas de ses échecs, mais bien de ses réussites (Piaget, 1974). À cet effet, les travaux en approches neurocognitives ont permis d'établir deux dyades d'effets de l'échec ou de l'erreur sur les individus : fermeture/ouverture et morcèlement/unification (Favre, 1995). Ainsi, si à la suite de l'erreur l'individu est laissé dans une situation de déséquilibre, l'erreur a le potentiel d'entraîner une fermeture et le morcèlement de certains de ses schèmes cognitifs. La

conséquence est alors un rejet de la situation ayant causé l'erreur. En contrepartie, si l'individu obtient le soutien nécessaire pour se rééquilibrer et surmonter son erreur, il s'ouvrira à la situation ayant initialement causé l'erreur et l'inclura dans le spectre de ses capacités. L'individu apprend donc de ses réussites et non de ses erreurs.

L'enseignant se doit ainsi de favoriser la progression dans la zone proche de développement en proposant à l'apprenant des occasions de réussir, avec le soutien approprié, des tâches d'apprentissage de plus en plus difficiles et pour lesquelles il dispose de connaissances suffisantes. Lorsque surviennent les erreurs, ce qui est inévitable, l'enseignant guide sans délai l'apprenant dans une voie de correction, favorisant ainsi un réel développement constant et non l'enlèvement dans une perception d'incompétence.

3.3 Le soutien au transfert

Le processus dans lequel se négocie l'acquisition de nouveaux schèmes en est un qui gagne à être guidé et réfléchi avec soin. Plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés aux procédures par lesquelles un enseignant peut contribuer à l'arrimage que fait l'apprenant entre ses connaissances antérieures et de nouvelles connaissances. Compte tenu de notre vécu d'enseignement, les écrits portant sur le soutien au transfert (Tardif & Meirieu, 1996) sont particulièrement cohérents avec les objectifs que nous avons fixés dans notre projet.

Le transfert est décrit par Presseau (2000) comme étant « le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (p. 517). Ce transfert implique plusieurs opérations cognitives (Bastien, 1997). D'abord, à la suite d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant encode en mémoire une sélection de connaissances (Astolfi, 1993). Par cet encodage, il intériorise l'information en lui donnant un sens catégoriel. Pour que l'information soit intégrée à

la mémoire, elle doit présenter suffisamment de similarité avec les schèmes existants puisque ceux-ci servent de catégories de base. Le transfert peut donc seulement s'effectuer si ces catégories sont « activées lors de l'accomplissement d'une nouvelle tâche [...] en fonction de la similarité perçue entre tâche source et tâche cible » (Presseau, 2000, p. 518). Dans ce processus cognitif, c'est lorsqu'il y a perception de similarité entre une tâche antérieure servant de source et une tâche actuelle servant de cible que l'apprenant peut mobiliser et ajuster ses connaissances relatives à la tâche source afin de réaliser la tâche cible. Tardif et Meirieu (1996) proposent aux enseignants de soutenir le transfert en adoptant la séquence d'interventions suivante : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation.

Ainsi, il est opportun de proposer une situation d'apprentissage facilitant le transfert chez l'apprenant en l'aidant à prendre conscience des éléments contextuels dans lesquels se trouve sa situation ou sa tâche d'apprentissage.

Après la réalisation de la tâche, il importe d'amener l'apprenant à décontextualiser la tâche afin qu'il puisse identifier dans son apprentissage ce qui ne dépend pas du contexte ou, en d'autres mots, les invariants. Piaget (1970) définit les invariants comme étant ce qui ne varie pas lorsqu'on passe d'un contexte à un autre.

Finalement, afin de démontrer la transférabilité des nouvelles connaissances ou compétences, Tardif et Meirieu (1996) proposent de demander à l'apprenant de les recontextualiser dans d'autres contextes. Demander de repérer des conditions de transférabilité permet à l'apprenant d'anticiper les situations subséquentes où il pourra se servir à nouveau des connaissances construites. L'enseignant soutient ce transfert en aidant l'apprenant à identifier ce qui est semblable dans la situation source et dans la situation cible et en trouvant les invariants, c'est-à-dire les connaissances acquises dans la situation source et qu'il doit utiliser dans la situation cible.

En suivant la séquence prescrite par Tardif et Meirieu (1996), l'apprenant développe des habiletés relatives à la situation spécifiquement ciblée par l'enseignement, mais également relative à une famille de situations (Roegiers, 2000). Ce concept désigne un ensemble de situations présentant des similarités les unes avec les autres. Par exemple, le fait de suivre des cours de conduite, même si suivis en été, permet de développer des compétences aidant à conduire une voiture en hiver, et ce, même si plusieurs éléments du contexte diffèrent. La clé du soutien au transfert réside dans la mise en lumière de la compréhension par l'apprenant du caractère transférable de la connaissance qu'il vient de construire (Barth, 1993). Cette finalité rejoint d'ailleurs l'objectif global que nous avons entretenu tout au long de nos expériences d'enseignement, soit de rendre les étudiants aptes à mener un processus de recherche hors des murs de la classe, dans d'autres activités académiques et lors de l'exercice de leur profession.

3.4 L'apprentissage expérientiel

La perspective inductive propose une inversion de la séquence traditionnelle en faisant des expériences le point de départ de tout apprentissage. Avec la guidance de l'enseignant, les apprenants s'engagent dans une compréhension de ce qu'ils ont réalisé comme tâche et ils entrent en relation avec des théories qui leur permettent de mieux comprendre, d'objectiver et d'adapter ce qu'ils ont appris (Piaget, 1974). Ils effectuent ainsi des apprentissages enracinés dans leur vécu et à partir desquels ils pourront continuer à apprendre lorsqu'ils seront confrontés à un vécu semblable subséquent. Cette perspective fait donc place à des apprentissages basés sur l'expérience ou des apprentissages expérientiels.

Toutefois, l'expérience n'est pas en elle-même porteuse d'apprentissage. À cet effet, l'expression de Dewey (1909) « *learning by doing* » a souvent été mal comprise puisqu'elle est associée à des adages comme « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » ou « *practice makes perfect* ». Bien que Dewey affirme que l'apprentissage doit commencer par une expérience concrète, il soutient également

que c'est une réflexion exhaustive et rigoureuse sur l'expérience qui est source d'apprentissage. Seule une réflexion permettant de prendre conscience des problématiques présentes dans l'expérience mènerait à une objectivation de celle-ci et donc à un apprentissage.

Conséquemment aux indications de Dewey, David Kolb (1984) a réfléchi à un modèle présentant les phases par lesquelles passe un apprenant lorsqu'il réalise un apprentissage expérientiel. Selon ce chercheur, lorsque la relation théorie-pratique s'inverse, l'apprenant débute en réalisant une « expérience concrète ». Ensuite, par un processus de description et de prise de conscience métacognitive, il explicite les détails de son expérience. Cette phase d'« explicitation » constitue une mise de l'avant de ce qui est déjà connu. À la suite de l'expérience et à son explicitation, il lui faut procéder à une phase d'« explication » objective et théorique de ce qu'il a vécu. L'apprenant repère alors les idées et les théories qui ont guidé ses actions. Ses connaissances antérieures sont confrontées à d'autres idées ou théories pour acquérir de nouveaux savoirs. L'apprenant modélise son expérience et raffine sa connaissance. Finalement, à la lumière des nouvelles connaissances relatives à l'expérience, l'apprenant retient les transformations possibles qu'il désire intégrer pour améliorer sa façon de vivre l'expérience et planifie une « expérimentation » de cette action transformée dans une prochaine expérience similaire. C'est dans cette dernière phase que se produit le transfert des connaissances.

Bien évidemment, ce modèle ou cycle de Kolb (1984) doit être réfléchi telle une boucle devant être répétée sans cesse, un apprentissage complexe étant composé d'une longue suite de boucles. Lorsque cette logique est appliquée à une structure pédagogique, le rôle de l'enseignant consiste à faire vivre une expérience à l'apprenant qui est à l'intérieur de sa zone proche de développement, de favoriser l'apprentissage en invitant l'apprenant à mettre en lien l'explicitation de son expérience avec ses connaissances antérieures, de proposer d'autres savoirs pour que l'apprenant confronte ces derniers avec ses apprentissages, d'aider l'apprenant à

mobiliser ses nouvelles connaissances dans une phase de planification de la transformation de l'action, de laisser place à une répétition de boucles, au moins jusqu'à ce que les tâches semblables puissent être accomplies avec réussite de manière autonome.

4. De la théorisation à l'enracinement dans une expérience empirique

La section qui suit prend la forme d'une illustration sous la forme d'une simplification de notre vécu avec la pédagogie inductive pour l'enseignement d'une technique de collecte de données en recherche inductive. Concrètement, il s'agit de notre utilisation d'une approche pédagogique amalgamant les différentes prémisses de la pédagogie inductive, mais qui est segmentée selon les quatre phases du cycle de Kolb (1984). La suite du texte relate nos interventions afin de favoriser l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation d'un entretien de recherche de qualité.

4.1 Phase 1 : Faire l'expérience de l'entretien individuel

Puisque l'une des compétences visées par le cours était de mener un entretien individuel, l'expérience que nous avons proposée aux étudiants consistait à vivre un entretien dans le rôle de l'animateur, mais également dans le rôle du participant. Pour ce faire, il était demandé aux étudiants de former des dyades afin de réaliser des entretiens sur le vécu de leur non-fréquentation d'une institution culturelle. Lors de cette activité, les duos étaient composés d'un animateur et d'un participant, alternativement. Ainsi, l'expérience se déroulait en deux temps, ce qui permettait aux étudiants de vivre les deux rôles réciproquement.

À ce stade, la description de l'activité, tel que nous venons de la formuler, constituait la seule instruction concernant le déroulement de l'expérience. Nous n'avions pas proposé de thème pour l'entretien, pas de question. Nous désirions ainsi exploiter la richesse pouvant découler d'un processus le plus possible inductif. La seule instruction était de recueillir un discours portant sur la non-fréquentation des participants.

Comme nous nous y attendions, la plupart des étudiants n'étaient pas du tout à l'aise avec l'expérience et insistaient pour avoir plus d'informations. Conséquemment avec ce malaise, plusieurs des premiers entretiens qui devaient durer 15 minutes ont duré moins de 10 minutes. À la fin de l'expérience, plusieurs avaient l'impression que le discours qui avait été produit était sans valeur. De surcroît, malgré le fait qu'il n'y avait pas de directive concernant des thèmes à aborder, les étudiants ont terminé les entretiens en affirmant que ce qui avait été dit ne correspondait sans doute pas à ce que l'on cherchait à savoir.

Ainsi, l'expérience en tant que telle n'était pas porteuse d'un apprentissage relatif à l'art de mener un entretien individuel. Pour les étudiants, il ne s'agissait que d'une étrange discussion avec un collègue de classe. Il importait donc d'engager et d'entretenir une réflexion concernant l'expérience afin d'activer le cycle réflexif menant vers l'acquisition de connaissance.

4.2 Phase 2 : L'explicitation du déroulement tel que vécu par les étudiants

Afin que l'expérience qu'ils venaient de vivre puisse faire partie d'un processus menant à un nouvel apprentissage, les étudiants devaient d'abord réaliser qu'ils avaient complété l'expérience d'une certaine façon et que cette façon était la conséquence d'apprentissages antérieurs. Pour ce faire, nous avons invité les étudiants à expliciter les démarches qu'ils avaient faites lors de l'entretien. Tout d'abord, nous avons demandé aux étudiants qui avaient été animateurs durant la première portion de l'activité de rendre explicites les chemins qu'ils avaient pris durant l'entretien, les raisonnements sous-jacents à leurs choix et leurs impressions par rapport au drôle d'environnement dans lequel on leur demandait d'évoluer. Nous voulions, par exemple, que les animateurs soient explicites sur les sujets qu'ils avaient privilégiés durant l'entretien. Nous désirions qu'ils verbalisent les malaises qu'ils avaient vécus, les difficultés qu'ils avaient rencontrées. Mais nous voulions également, voire surtout, qu'ils rendent explicite ce qu'ils avaient apprécié, ce qu'ils considéraient être des réussites quant à l'objectif général de recueillir des discours.

En tant que responsables de l'activité pédagogique, nous devons nous assurer que la phase d'explicitation mettait en relief les réussites que les étudiants avaient connues dans leurs démarches et que ce processus ne soit pas centré sur leurs échecs (Bandura, 2003; Piaget, 1974). Bref, nous cherchions à générer une prise de conscience, une décontextualisation concernant le fait que l'expérience vécue ne constitue pas qu'une action globale, mais plutôt une série de petites actions orchestrées de manière consciente autour d'un objectif (Tardif & Meirieu, 1996).

4.3 Phase 3 : L'explication et la comparaison des savoirs théoriques

Après avoir aidé les étudiants à tracer les contours techniques et cognitifs de leurs expériences, nous avons orienté les efforts réflexifs vers une mise en lien avec les savoirs théoriques. À ce stade, les étudiants avaient bâti une compréhension suffisante quant à la façon dont ils avaient vécu l'expérience pour pouvoir avancer vers des voies de théorisation. Toutefois, afin de maintenir l'ancrage dans l'unicité des apprenants, nous avons commencé cette phase en encourageant les étudiants à évoquer leurs référents antérieurs, leurs acquis théoriques cohérents avec la compétence en apprentissage. Par la suite, en maintenant un effort de proximité avec les composantes de l'expérience vécue par les étudiants, nous avons cheminé vers l'exploration des savoirs scientifiques externes, mais en lien avec les bagages expérientiels des apprenants.

Une des difficultés que nous avons rencontrées pour cette phase était le manque de temps. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, nous ne disposions que de 15 semaines afin d'accompagner les étudiants dans un processus de recherche complet. Ainsi, nous n'avions pas assez de temps pour laisser une période suffisamment longue afin que les étudiants se lancent dans une recension autonome des écrits relatifs au déroulement d'entretiens qualitatifs. Pour surmonter cet obstacle, nous avons soumis aux étudiants un guide pratique qui recensait et résumait les principes développés par quelques dizaines d'auteurs, notamment Boutin (1997), Daunais (1992), Kvale (1996), Seidman (1991) et Warren (2002). Ce guide permettait

aux étudiants de rapidement sélectionner certaines idées et conseils pratiques qui étaient susceptibles de les aider à mieux comprendre leur façon de faire et à corriger certaines méthodes qu'ils estimaient défectueuses. En procédant ainsi, nous cherchions à amener les étudiants à découvrir par eux-mêmes, tout en les guidant, les outils pouvant s'avérer pertinents par rapport à leurs expériences et par rapport aux apprentissages visés.

Cette dynamique illustre la notion de *scaffolding/descaffolding* dans la zone proche de développement décrite par Vygotsky (1978). Effectivement, selon ce chercheur, plus un apprentissage est difficile, plus l'enseignant doit s'engager dans l'accompagnement de celui-ci (*scaffolding*) afin que l'apprenant demeure dans une zone de développement. Inversement, plus un apprenant est à l'aise avec un apprentissage, plus l'enseignant peut retirer (*descaffolding*) son soutien.

Conséquemment, pour cet apprentissage précis, si nous n'avions pas ajouté cette structure facilitante et que nous avons demandé aux étudiants de s'appropriier les connaissances théoriques pertinentes dans un cadre temporel aussi restreint, il est de notre avis que nous aurions visé un objectif hors de leur zone proche de développement. Si tel avait été le cas, la *self-efficacy* ou la perception de compétence (Bandura, 2003) des étudiants aurait été faible, l'apprentissage global s'en serait vu compromis et le bon déroulement du cours aurait été menacé.

4.4 Phase 4 : L'expérimentation : un moment pour planifier

La dernière phase avant de vivre l'expérience du deuxième temps de notre activité pédagogique consistait à la planification du déroulement de ce deuxième temps. Dans le cas présent, il s'agissait de vivre la même expérience, mais en inversant les rôles. Dans les dyades, les animateurs devenaient les participants et les participants devenaient les animateurs. En procédant de la sorte, les étudiants pouvaient tenir compte du processus ayant découlé de la première expérience, et ce, même s'ils ne l'avaient pas entièrement vécu. En effet, puisque le processus réflexif s'effectuait en

groupe, un étudiant qui jouait le rôle du participant lors du premier temps de l'activité a également pu cheminer dans le parcours réflexif menant à l'acquisition des compétences d'animation. Inversement, les animateurs du premier temps ont pu prendre conscience de ce qui est attendu d'un participant lors d'un entretien et du malaise qui peut en découler.

Les planifications, donc, pouvaient être variées et dépendaient de la façon dont chacun avait vécu la première expérience. Pour donner un exemple de planification, un étudiant qui avait constaté, lorsqu'il était participant, que l'animateur parlait beaucoup lors du premier entretien avait décidé d'intégrer des techniques visant à minimiser son impact sur le discours du participant. En se référant aux auteurs vus dans le guide pratique, le nouvel animateur prévoyait demander à son participant de peaufiner ses points de vue en appliquant les techniques de répétition proposées par Deslauriers (1991), de maintenir des questions de relance brèves, comme le suggère Savoie-Zajc (1997), et de respecter les moments de réflexion silencieuse du participant, comme Van der Maren (1996) le conseille. C'est donc en recontextualisant les connaissances nouvellement acquises que les étudiants ont pu anticiper leurs nouveaux rôles (Tardif & Meirieu, 1996).

4.5 Retour vers l'expérience

En ayant en main une appropriation personnelle de l'expérience vécue ainsi qu'un outillage théorique pour celle-ci, les étudiants étaient prêts à vivre une nouvelle expérience qui, bien entendu, relève de la même famille de situations (Roegiers, 2000). Bien que le cycle décrit se soit déroulé dans un temps restreint d'environ 90 minutes, les étudiants ne ressentaient plus de malaise par rapport à l'expérience et, sans surprise, le deuxième temps de l'activité s'est très bien déroulé. Les dyades avaient maintenu des entretiens qui auraient pu largement dépasser les 15 minutes allouées et qui étaient très riches en contenus. Ce faisant, en constatant que les étudiants avaient cheminé vers une zone de développement dans laquelle ils étaient maintenant autonomes dans la réalisation de l'expérience, nous avons pu poursuivre

le processus d'apprentissage vers une autre dimension de la recherche inductive, c'est-à-dire vers un autre apprentissage.

Conclusion

En recourant à une structure favorisant l'apprentissage basé sur l'expérience lors d'un cours d'initiation aux procédures inductives de la recherche en sciences sociales, nous estimons avoir contribué à une appropriation extensive des processus chez les étudiants et nous estimons être restés fidèles aux prémisses de la MTE tout au long du projet. Ces deux extrants, initialement nos objectifs, ont été rendus possibles grâce à un programme pédagogique enraciné dans le vécu des apprenants. Effectivement, nos activités pédagogiques, réfléchies dans l'optique de générer des apprentissages expérientiels (Balleux, 2000; Dewey, 1938), ont contribué à rendre des étudiants ayant des parcours académiques différents autonomes dans la réalisation d'un projet de recherche inductif. De surcroît, l'initiation des étudiants à l'apprentissage expérientiel a permis à ceux-ci de développer des compétences outrepassant le simple cadre des cours de 15 semaines. En ayant maintenu les mêmes étapes réflexives tout au long des séances de cours, les étudiants ont cheminé vers une forme d'autonomie dans la pratique réflexive elle-même.

Nous concluons cet article par une piste de réflexion qui, nous le croyons, saura alimenter tout pédagogue cherchant à générer des apprentissages relatifs aux approches inductives. En effet, au cours de l'élaboration de ce projet pédagogique, nous n'avons pu nous empêcher de remarquer une forte cohérence entre les démarches lors d'un apprentissage expérientiel guidé par la pratique réflexive et les démarches prescrites pour un chercheur désirant évoluer en suivant la MTE. Bien que la vocation principale de cet article ne réside pas dans le développement d'une réflexion méthodologique, pointons tout de même que le principe voulant qu'un apprentissage soit formé par une suite continue d'expériences réfléchies (Dewey, 1938) réfère à des fondements similaires à ceux de la prémisse qu'en MTE la réflexion du chercheur évolue sur la base d'une trajectoire hélicoïdale (Plouffe &

Guillemette, 2012). Il est également intéressant d'observer que le cycle réflexif de Kolb (1984) prône tout d'abord qu'un apprenant vive une expérience. Ensuite, il propose qu'un premier regard d'explicitation soit porté par l'apprenant. À la troisième phase, Kolb (1984) incite à une combinaison entre un recours aux aprioris de l'apprenant et un recours aux savoirs théoriques afin d'obtenir une compréhension étoffée de l'expérience. Finalement, le cycle se termine par la planification d'un retour vers une nouvelle expérience afin de mettre en pratique les apprentissages et d'ainsi augmenter la compétence de l'apprenant dans l'apprentissage global.

Conséquemment, si l'on tente de simplifier sous forme de modélisation une démarche d'analyse en MTE, il est prescrit d'entamer un processus de recherche par une exposition aux données relatives à la problématique que l'on désire mieux comprendre (Glaser & Strauss, 1967). Par la suite, il est conseillé de valoriser et de catégoriser ces données recueillies pour ce qu'elles constituent, tout en s'efforçant de faire fi de ses préconceptions de chercheurs (Guillemette, 2006). On peut voir des ressemblances certaines entre cette phase d'analyse inductive des données et la phase d'explicitation du cycle de Kolb. Après avoir obtenu une compréhension au plus possible cohérente avec les données, le chercheur est amené à effectuer une théorisation des catégories compréhensives à l'aide d'écrits scientifiques permettant d'amener des nuances et de peaufiner son regard sur la problématique étudiée (Charmaz, 2006). Des ressemblances entre cette phase d'analyse théorisante et la phase d'explication dans le cycle de Kolb sont notables ici. Finalement, comme la MTE propose une perspective itérative entre l'analyse et la collecte sur le terrain (Luckerhoff & Guillemette, 2012), le chercheur retournera collecter des données jusqu'à ce qu'il atteigne une saturation théorique permettant une compréhension satisfaisante de la problématique (Birks & Mills, 2011).

Devant une telle résonance entre l'apprentissage expérientiel et la MTE, nous ne pouvons qu'encourager une pédagogie prenant en compte les caractéristiques des deux approches. De ce fait, nous avons pu observer une grande réceptivité des

étudiants en ce qui a trait à la cohérence entre ce que nous tentions d'enseigner et notre façon de l'enseigner. Il est d'ailleurs de notre avis qu'il serait fort intéressant d'examiner davantage la dynamique sous l'angle pédagogique, mais également sous l'angle méthodologique.

Notes

¹ Nous remercions le professeur Jason Luckerhoff pour sa participation à titre de responsable des cours et pour son apport réflexif à ce projet.

² « *self reflexivity associated with autobiography, cultural interpretation associated with ethnography, and multi-subjectivity associated with collaboration* » (Chang et al., 2013, p. 17).

³ « *Autoethnography, whether solo or collaborative, is a research genre that is dependent on relationships. As we attempt to tell our stories, we inevitably find that these incident involve others. Thus, autoethnography may be the study of self, but it is the studies of self in relation to others within a particular social setting* » (Hernandez & Ngunjiri, 2013, p. 262).

⁴ « *a set of well-developed categories that are systematically developed in terms of their properties and dimensions and interrelated through statements of relationship to form a theoretical framework that explains something about a phenomenon* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 62).

Références

- Aristote. (2000). *Organon. Seconds analytiques*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Astolfi, J.- P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Barth, B.- M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Bastien, C. (1997). *Les connaissances : de l'enfant à l'adulte*. Paris : Armand Colin/Masson.

- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory : a practical guide*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K. A. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chawla, D., & Rawlins, W. K. (2004). Enabling reflexivity in mentoring relationship. *Qualitative Inquiry*, 10(6), 963-978.
- Corbin, J., & Morse, J. (2003). The unstructured interview: issues of reciprocity and risk when dealing with sensitive topics. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 335-354.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Daunais, J.- P. (1992). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale* (2^e éd., pp. 273-293). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.- P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (1992). Telling and performing personal stories: the constraints of choice in abortion. Dans C. Ellis, & M. G. Flaherty (Éds), *Investigating subjectivity: research on lived experience* (pp. 79-101). Newbury Park, CA : Sage.
- Favre, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue française de pédagogie*, 111(1), 85-94.
- Foster, K., McAllister, M., & O'Brien, L. (2006). Extending the boundaries : autoethnography as an emergent method in mental health nursing research. *International Journal of Mental Health Nursing*, 15(1), 44-53.

- Garbati, J., & Rothschild, N. (2016). Lasting impact of study abroad experiences : a collaborative autoethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum : Qualitative Social Research*, 17(2). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2387/3969>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY : Basic Books.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hernandez, K. C., & Ngunjiri, F. W. (2013). Relationships and communities in autoethnography. Dans S. Holman Jones, T. E. Adams, & C. Ellys (Éds), *Handbook of autoethnography* (pp. 262-280). Walnut Creek, CA : Left Coast Press inc.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mason, C. L. (1992). Concept mapping : a tool to develop reflective science instruction. *Science education*, 76(1), 51-63.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Théories et méthodologies de la recherche. Tome III* (pp. 409-433). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en art. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (pp. 88-109). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 93-110.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Roegiers, X. (2000). Les compétences à atteindre par les élèves : qui les définit et comment? Dans C. Bosman, F. M. Gérard, & X. Roegiers (Éds), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 93-96). Bruxelles : De Boeck Université.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale* (pp. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sawyer, R. D., & Norris, J. (2009). Duoethnography: articulations/(re)creations of meaning in the making. Dans W. S. Gershon (Éd.), *The collaborative turn: working together in qualitative research* (pp. 127-140). Rotterdam : Sense.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education*. New York, NY : Teachers College Press.
- Stephens, N., & Delamont, S. (2006). Balancing the berimbau embodied ethnographic understanding. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 316-339.
- Subedi, B., & Rhee, J. (2008). Negotiating collaboration across differences. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 1070-1092.

- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98(7), 4-7.
- Toyosaki, S., Pensoneau-Conway, S. L., Wendt, N. A., & Leathers, K. (2009). Community autoethnography: compiling the personal and residuating whiteness. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 9(1), 56-83.
- Van der Maren, J.- M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Warren, C. A. B. (2002). Qualitative interviewing. Dans J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Éds), *Handbook of interview research. Context & method.* (pp. 83-101). Thousand Oaks, CA : Sage.