La démarche inductive en pédagogie

Marc Michel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/182>

DOI : 10.4000/leportique.182

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2002

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

Marc Michel, « La démarche inductive en pédagogie », *Le Portique* [En ligne], 9 | 2002, mis en ligne le 08 mars 2005, consulté le 25 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/182> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.182>

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2021.

Tous droits réservés

La démarche inductive en pédagogie

Marc Michel

- 1 La création récente des Licences professionnelles interroge les représentations et les habitudes de la pédagogie universitaire traditionnelle. En effet, l'obligation de partir de l'expérience professionnelle pour élaborer et mettre en œuvre ce nouveau cursus ne constitue-t-elle pas en soi une rupture particulièrement risquée ? Comment imaginer sereinement de pouvoir substituer la logique propre d'un apprentissage en milieu professionnel à celle, éprouvée, d'un programme déterminé par son champ disciplinaire et ses règles d'acquisition et d'évaluation ? La production du savoir, à laquelle est dédiée l'institution universitaire, ne serait-elle pas ainsi compromise ?
- 2 Ces craintes ou ces interrogations ne doivent pas être balayées d'un revers de la main. Elles traduisent l'enjeu de ce que d'aucuns appellent la « professionnalisation » de l'Université, dans laquelle certains verraient une transformation radicale par abandon de missions historiques comme la recherche et d'autres, un miroir aux alouettes tendu aux esprits aventureux. Ce manichéisme nous paraît particulièrement absurde. Les diplômés professionnels que peut créer l'Université ne sont pas à penser en opposition avec la responsabilité qui est la sienne en matière du développement des connaissances. Tout au contraire. L'originalité de la contribution que peut apporter l'Université à la formation professionnelle tient justement à sa capacité de produire le savoir requis par les compétences. Or comment exerce-t-elle cette capacité ?
- 3 Sans entrer ici dans le débat de l'épistémologie, rappelons simplement que le *savoir* suppose de recourir, de façon critique, à l'observation et à l'expérimentation. Cela est vrai pour les sciences qui ont la matière et le vivant pour objet comme pour celles qui s'intéressent à l'homme et aux sociétés humaines. Certes, l'observation et l'expérimentation se déclinent différemment mais tout scientifique cherche à mieux observer pour mieux comprendre, à mieux comparer pour mieux cerner les singularités. Toutefois, la seule démarche inductive supposerait l'existence d'un déterminisme absolu (justifiant la possibilité d'une généralisation intégrale). Or, le hasard côtoie la nécessité. Et le scientifique, en s'appuyant sur le déjà connu, explore de nouveaux domaines, construit et vérifie de nouvelles hypothèses. Il n'est pas un simple

répétiteur ni un acteur isolé : il cherche, imagine, communique, échange au sein d'une équipe comme au sein de la communauté scientifique plus large.

- 4 Or, et selon sa maquette nationale, la licence professionnelle entend construire les compétences non sur une simple application de connaissances préétablies mais bien à partir de l'expérience elle-même. Par *compétences*, il faut entendre des combinaisons de savoirs, de savoir faire et de comportements mobilisables au sein même de l'activité. La formation professionnelle ne vise pas les savoirs pour eux-mêmes mais en tant qu'ils sont nécessaires à l'exercice d'un métier, à la mise en œuvre d'une qualification. Cette affirmation trouve pleinement sa pertinence dès lors que l'on veut bien admettre que tous les métiers, et singulièrement certains d'entre eux, sont de plus en plus exposés à des changements du fait même des progrès des sciences et des techniques. La compétence ne peut se réduire à l'ici et maintenant de son exercice : elle doit aussi innover et anticiper. Pour y parvenir, il lui est nécessaire de disposer de méthodologies appropriées notamment dans les domaines clefs du traitement de l'information et de l'usage de modèles transférables. Sans cette dimension véritable, la compétence, même établie aujourd'hui, est privée du ressort de son propre développement et ainsi exposée demain à décliner par inadaptation. Dans une société à forte mobilité que l'on qualifie justement de société cognitive, les changements technologiques s'ajoutent aux évolutions de plus en plus rapides des marchés, génèrent par là même une ré-interrogation constante des acquis individuels et collectifs ; de ce fait, il devient indispensable de concevoir autrement la construction et le développement des compétences individuelles et collectives. Le noyau traditionnel des métiers est ainsi appelé à évoluer et à s'enrichir de compétences transversales¹ ; l'organisation du travail s'éloigne progressivement des organigrammes rigides pour adopter des configurations souples et donc modulables. Se former exige alors d'intégrer une capacité non seulement d'agir mais plus encore de réagir, en étant sans cesse en éveil et acteur de changement. Cette situation nouvelle a fait l'objet de nombreux travaux visant à comprendre le caractère irréversible des transformations du travail² ; nous avons, quant à nous, démontré l'impact de ces transformations par une étude comparative réalisée sur des entreprises allemandes et françaises³.
- 5 Aussi bien, voilà que se dessine un chemin entre le savoir universitaire et l'expérience professionnelle. Le chercheur, en effet, ne cesse de ré-interroger les informations qu'il recueille et le professionnel, parce qu'il se sait exercer dans un monde qui change, a besoin, sous peine d'être déqualifié, de ré-interroger ses logiques d'action. Le cercle du savoir et le cercle de la compétence ne se confondent pas, chacun conservant sa finalité propre ; ils deviennent sécants, générant alors une interactivité féconde puisque, pour une part en tout cas, ils peuvent apprendre l'un de l'autre. Les exemples sont nombreux qui démontrent à la fois l'utilité des transferts de technologie et l'intérêt pour la recherche de connaître les questions à résoudre dans tel domaine industriel. Or la *démarche inductive* est précisément, en pédagogie professionnelle, ce chemin qui va de l'expérience à la connaissance. Précisons maintenant ces deux termes : pédagogie et démarche inductive.

Pédagogie

« Désigne le processus des actions d'éducation, d'enseignement et de formation : enseigner, apprendre, instruire et former relèvent à la fois de l'activité pédagogique et de l'ordre des idées qui en guident l'exercice » (Morandi, 1997).

- 6 La pédagogie concerne traditionnellement à la fois la « philosophie » de l'éducation et de la formation, et à la fois les techniques par lesquelles cette philosophie est mise en

œuvre, l'une et l'autre interagissant dans une constante remise en cause. La réflexion fondamentale sur l'acte d'apprendre ⁴ interroge depuis longtemps la mise en œuvre de la formation ; les nouvelles technologies de l'information remettent en cause les représentations et les principes que l'on croyait jusque-là définitifs.

- 7 Pour ces raisons, la pédagogie (réflexion fondamentale et technologie) a suscité et suscite encore de nombreux débats et recherches expérimentales ; elle a fait naître des utopies les plus folles. Elle a enfin développé des courants ou « écoles » d'où l'idéologie sociale ou politique, religieuse ou laïque, n'est pas absente. Les enjeux de la pédagogie sont naturellement essentiels pour le devenir des individus, l'avenir des organisations et des entreprises, le futur même des sociétés. Depuis les grandes intuitions (Condorcet) et les réalisations de la Révolution (CNAM, abbé Grégoire), les décisions de la III^e République (J. Ferry)..., tout ce qui touche à l'instruction en général et à l'école en particulier a bien souvent cristallisé les avancées sociales les plus nettes comme les affrontements les plus violents. La pédagogie n'est pas neutre. Il n'est que de se rappeler les circonstances dans lesquelles les pionniers du siècle dernier et du début de ce siècle (notamment Marion, Durkheim) ont donné naissance à une approche « scientifique » de l'éducation. Plus récemment, du moins en France, l'andragogie cherche à spécifier la pédagogie des adultes dans le champ de la pédagogie générale.

Démarche inductive

- 8 Pour en comprendre l'originalité, il est utile de mentionner ce à quoi elle est censée s'opposer, soit la démarche déductive selon laquelle les connaissances transmises à priori autoriseraient, en second lieu, des « applications » sur un terrain donné, le terrain professionnel particulièrement. Ce schéma « descendant » présuppose que les connaissances accumulées (économie, droit, sociologie...) sont pertinentes en tous cas. La démarche est ainsi normative, prédictive et linéaire ; elle ne comporte, en son principe, aucun feed-back ; sa pertinence opérationnelle est présupposée, et par voie de conséquence, ses résultats sont aléatoires. Enfin, du point de vue strictement économique, son retour sur investissement est généralement de faible à nul.
- 9 Deux observations. D'une part, dans ce schéma l'apprenant n'a d'autre statut que celui d'« élève », futur dépositaire des savoirs transmis par un « maître » qui sait sans que l'on interroge nécessairement l'origine du savoir du maître, à moins que l'on pense que cette origine coïncide exactement avec la réception de ce savoir par le maître du maître, dans une sorte de généalogie de la transmission. D'autre part, l'activité (sociale, professionnelle...) n'a d'autre statut que d'être le champ d'application de connaissances constituées « avant » et « en dehors », voire de connaissances constituées « en dépit de » la résistance que pourrait opposer le champ d'application. Ce modèle pédagogique est aussi un modèle social, organisationnel (ex. justification de niveaux d'exécution) et politique (ex. la planification rigide). On peut en représenter le fonctionnement dans le schéma suivant :

NOTES

- 1.. Voir sur ce point : M. ROMAINVILLE, *À la recherche des compétences transversales*, Forum Pédagogies, nov. 1994, p. 18-22. M. CRAHAY, *La Définition de socles de compétences. Pour un recadrage constructiviste*, document interne, Université de Liège, 1995. G. FOUREZ, *Les Socles de compétences*, Revue nouvelle, mars 1994.
 - 2.. Cf. J. BOISSONNAT, *Le Travail dans vingt ans*, Commissariat général au Plan, Odile Jacob, 1995, p. 74 et s. C. GOLDFINGER, *Travail et hors-travail. Vers une société fluide*, Odile Jacob, 1998.
 - 3.. M. MICHEL, G. ROTHE, *Questionnement des entreprises de part et d'autre du Rhin concernant la formation professionnelle*, Édition bilingue, Neckar-Verlag, 1988.
 - 4.. Voir J. PIAGET, *Où va l'éducation ?*, Denoël/Gonthier, Coll. « Essais », 1988 ; Ph. MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF, 1989.
 - 5.. J. PIAGET, *op. cit.*, p. 25.
 - 6.. Cf. Ph. MEIRIEU, *op. cit.*, p. 104.
 - 7.. Voir notre article en cette Revue, n° 4, 2^e semestre 1999, p. 137 et s.
-

RÉSUMÉS

La Licence professionnelle, nouveau diplôme créé en 2000, invite les Universités et leurs partenaires à concevoir autrement la formation. La réflexion proposée ici repose sur une expérimentation conduite par plusieurs Établissements et concernant quelques centaines de « nouveaux » étudiants. La pédagogie mise en œuvre fait une large place à la démarche inductive, rompant ainsi avec la tradition d'un déroulement disciplinaire de l'enseignement. Faut-il y voir un risque ou au contraire une opportunité ? La construction de la compétence est-elle totalement étrangère à la production du savoir ?

The new French Diploma "Licence professionnelle" created in 2000, invites Universities and their partners to conceive training in a different way. The thought proposed here lies on an experiment led by several Universities and about five hundred students. Induction takes a large place in procedures of training, breaking the tradition of usual teaching. Does it mean a risk or an opportunity? Are professional competences definitely foreign to scientific knowledge?