

RÉDIGER DES ÉCRITS RÉFLEXIFS
ET DÉVELOPPER UNE POSTURE
PROFESSIONNELLE CHEZ LES
ENSEIGNANT.ES

Auteur : Marianne CALUWAERTS
Haute école Bruxelles-Brabant (HE2B)

MODULE DE
FORMATION :

1

Introduction

le développement de l'écriture de recherche

Dans le contexte contemporain où les nécessités sociales et économiques rencontrées impliquent de plus en plus d'interactions et de collaborations entre différents domaines de savoirs (Forquin, Young, cités par Bautier, 2011) et alors que l'étendue du savoir et son évolution constante exigent, paradoxalement, à la fois de reconnaître l'importance de produire des énoncés « vrais » et en même d'admettre et de tenir compte de la relativité des propositions (Nonnon, 2002 : 37), il est de plus en plus fréquent que soit développée l'écriture de recherche qui permet le partage des connaissances et la mise en débat de celles-ci. Cette tendance se généralise à la fois dans les formations qui forment à la recherche mais aussi dans les formations professionnalisantes. D'un point de vue didactique, la formation à et par la recherche devrait permettre de découvrir et de questionner le savoir sans tomber dans l'encyclopédisme. La posture de recherche est formatrice lorsque le sujet interroge sa pratique et est nécessaire à l'exercice de la profession, que ce soit en tant que praticien ou praticienne capable de réaliser des choix et de tirer des enseignements à partir de sa pratique et/ou en tant que chercheur ou chercheuse ouvert·e au monde et soucieux·se de construire un savoir valide qui puisse supporter la confrontation au réel.

Dans les écrits de recherche, l'analyse, guidée par une problématique, est envisagée comme un moyen d'exploration servant à mettre à l'épreuve ou à questionner les savoirs et les pratiques, non pas dans le seul but de les réguler en contexte dans une logique de mise en œuvre centrée sur sa propre action, mais plutôt, à les considérer en tant qu'objets d'analyse dans un rapport littéracié au langage qui requiert une socialisation cognitive (Bautier, 2011). Ce rapport littéracié implique un processus de secondarisation lors duquel le sens premier imbriqué dans l'action est mis à distance pour lui donner un sens nouveau socialisé et d'un plus grand niveau de généralité. (Bautier, *ibid.*) Les objets de savoirs identifiés et énoncés sont ainsi rendus mobilisables dans d'autres situations, ils deviennent objets de discours, peuvent à leur tour nourrir la réflexion d'autres chercheur·euses et être soumis à l'analyse critique.

Cependant, le développement de la posture de recherche constitue une nouveauté pour de nombreux·ses étudiant·es qui entrent dans l'enseignement supérieur. Deux difficultés majeures peuvent être mises en évidence : la place du savoir dans le processus de formation et les usages nouveaux de la langue écrite.

D'une part, l'apprentissage de la démarche de recherche modifie la place des savoirs dans le processus de formation. Ceux-ci ne sont plus appris comme des résultats de la recherche qu'il faut pouvoir restituer mais deviennent des savoirs à questionner et à mettre en tension avec d'autres savoirs (Reuter, 2004). Il ne s'agit plus d'utiliser la théorie pour l'appliquer mais de comprendre comment le savoir se construit dans des champs disciplinaires donnés. Un nouveau rapport au savoir est donc attendu.

D'autre part, lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur, les usages nouveaux de la langue écrite, notamment ceux qui entrent en jeu dans l'écriture de recherche, nécessitent une acculturation. Pour entrer en dialogue avec la communauté

de chercheur·euses, les étudiant·es doivent comprendre les savoirs théoriques, les résumer et les articuler en fonction de problématiques qui donnent sens à leur démarche. Ils et elles doivent à la fois faire preuve d'objectivité lorsque des faits sont relatés afin d'assurer le contrôle des éléments avancés et en même temps se positionner en gérant les multiples voix convoquées pour développer leur argumentation (Reuter, 2004, Boch, Grossmann & Rinck, 2020). En somme, ils et elles doivent comprendre que l'écrit est un outil de pensée (Goody, 1979), un puissant transformateur cognitif (Scheepers & Delneste, 2021, p. 49). L'écriture n'est pas la phase finale de la réflexion elle est le lieu où la pensée s'élabore (Vygotski, 1934-2019).

Dispositif :

Des schémas pour comprendre des savoirs et les faire dialoguer.
Mise en tension de textes proches ou contradictoires.

Introduction

L'écriture réflexive implique de s'inscrire dans une culture de l'écrit, de s'appropriier des concepts et des idées, de se situer par rapport aux débats qui existent au sein des communautés de recherche. Écrire ne peut se réaliser sans lire ni sans s'appuyer sur les savoirs existants.

Le processus de subjectivation des savoirs qui permet au sujet d'incorporer et de transformer des connaissances socialement élaborées se réalise lors de la construction d'un discours dans lequel le sujet s'investit personnellement. Le savoir prend sens quand le sujet l'utilise, lorsqu'il le commente et le traite en lien avec son expérience et ses propres questionnements. (Vanhulle, 2005 ; Chartier & Frier, 2015-2020).

Le dispositif qui suit devrait permettre aux étudiant·es d'entrer dans un processus de subjectivation des savoirs en les invitant à choisir des articles, à les reformuler et les réorganiser, à les comparer et à se questionner à partir de ceux-ci.

Objectifs

- Comprendre des textes scientifiques
- Faire dialoguer des idées émanant de différentes sources
- Questionner les savoirs, utiliser les savoirs pour élaborer des questions de recherche

Dispositif :

Des schémas pour comprendre des savoirs et les faire dialoguer.
Mise en tension de textes proches ou contradictoires.

Consignes

- Par groupe de trois ou quatre étudiant·es, choisissez (ce choix est réalisé parmi une sélection d' articles proposés par l'enseignant·e) deux articles scientifiques (ou chapitres d'ouvrage) relevant d'une même thématique mais qui développent des avis complémentaires ou des divergences.
- Individuellement, schématisez chacun des deux textes sous forme d'un organigramme ou d'une carte conceptuelle.
- Réalisez un troisième schéma montrant l'articulation ou la mise en tension des deux textes.
- Au sein de chacun des groupes, confrontez les schémas ainsi réalisés, apportez-y des modifications suite aux échanges entre pairs.
- Individuellement, rédigez une question à partir des tensions et /ou des nuances relevées.
- Présentez les questions qui ont émergé aux autres membres du groupe.
- Discutez la pertinence de celles-ci par rapport aux textes sources et également par rapport à votre pratique et à votre expérience de terrain (Les points importants ont-ils été pris en considération ? La question témoigne-t-elle d'une compréhension fine des textes ? Implique-t-elle une exploration pour pouvoir y répondre ? Puis-je l'enrichir et l'affiner à l'aide de ma propre expérience ?...)

Dispositif :

faire entendre sa voix parmi celles d'autres chercheurs

Introduction

Dans le discours scientifique, l'effacement énonciatif (par lequel l'auteur.e semble cacher les marques de sa présence et où les faits semblent se raconter d'eux-mêmes) permet de se distancier des situations et contextes dans lesquels les faits analysés se sont déroulés et de construire un savoir généralisable à d'autres situations. Le positionnement énonciatif de l'auteur.e y est pourtant présent mais il représente principalement un « je épistémique » qui fait référence au sujet-chercheur ou sujet-chercheuse. Celui-ci est fondamental pour conduire la réflexion et construire une argumentation (Boch, Grossmann & Rinck, 2020). D'autres « je » peuvent cependant également apparaître et permettre de rendre compte de préoccupations plus personnelles de l'auteur.e. Dans leurs écrits, les étudiant-es peuvent par exemple convoquer le « je-étudiant-e » qui leur permet de témoigner de l'appropriation de savoirs ou de rendre compte de leur capacité à répondre aux exigences de la formation ou présenter un « je-sujet » qui rend compte d'aspects identitaires propres à leur parcours. Le dosage entre ces différents « je » importe pour la qualité du texte scientifique. L'écrit scientifique peut s'accomoder de marques personnelles, cela le rend parfois plus accessible et peut l'humaniser mais sa caractéristique principale est néanmoins de rendre compte d'une démarche de recherche qui implique de pouvoir objectiver les éléments avancés.

Objectifs

- Apprendre à présenter son objet de recherche de manière objective tout en construisant son propre point de vue à partir d'une sélection de références dans un champ de recherche donné.
- Repérer comment le scripteur s'engage dans le texte, à quels « je » il fait référence (le « je » peut être exprimé par un « nous » ou sous d'autres formes que la forme pronominale).

Dispositif :

faire entendre sa voix parmi celles d'autres chercheur.euses

Consignes

- Qui parle dans les textes ci-dessous ? (L'idéal serait de travailler sur les analyses rédigées par les étudiant·es de votre classe) Cherchez la ou les « voix » qui sont rapportées et repérez si le point de vue de l'auteur·trice est exprimé et si oui, de quelle manière.
- Déterminez à quelle(s) identité(s) il est fait référence : moi-enseignant·e, moi-chercheur·euse, moi-personne, moi-étudiant·e...
- Comparez les différentes manières de procéder et déterminez lesquelles vous semblent plus efficaces. Justifiez vos choix.

Extrait n°1

Lire entre les lignes, narrateur, personnages et dialogues

Améliorer la compréhension de l'implicite (ce qu'un texte ne dit pas mais permet de saisir si on fait l'effort de « lire entre les lignes ») en s'interrogeant sur le narrateur, les personnages, ce qu'ils disent, à qui, dans quel but...

Nous faisons l'hypothèse que *Lector&lectrix* est une solution face au cadrage trop large du cercle de lecture. Il permet de surmonter les difficultés intellectuelles en prenant en charge l'apprentissage des compétences nécessaires et prérequis au cercle de lecture.

Par ailleurs, cet ouvrage propose des séquences didactiques au sein desquelles le savoir est clairement identifié. L'apprentissage visé est explicite. Ainsi, il répond à la critique de Bonnéry (2009) visant les dispositifs pédagogiques qui sont en apparence informels et qui présupposent que les enfants « adoptent spontanément une posture d'appropriation qui leur permet de scolariser par eux-mêmes les objets proposés. »

C'est pourquoi j'ai eu recours à *Lector&lectrix* afin de réaliser certaines activités pour développer les stratégies de lecture des élèves avant d'entamer le cercle de lecture. Malheureusement, la réalité des conditions d'un stage de cinq semaines m'a imposé de sélectionner certaines activités. J'ai donc travaillé plus brièvement que ce qui est proposé dans l'ouvrage, les trois compétences nécessaires pour apprendre à comprendre les textes narratifs ci-dessous :

1. Apprendre à construire une représentation mentale
2. Apprendre à être flexible
3. Apprendre à reformuler

Extrait n°2

En fin de compte, j'étais satisfaite de ma leçon et surtout des résultats des enfants. J'aime les albums et le fait qu'ils permettent d'introduire un sujet grammatical tel que l'indicatif présent et de montrer les deux valeurs du présent était pour moi quelque chose de fascinant.

Les enfants ont bien compris que le présent peut exprimer à la fois une habitude mais également quelque chose qui se passe maintenant (« je dis, je fais »). C'est très important de montrer ces deux aspects aux enfants, et à travers l'album cela était possible. Pour cette leçon, mon tableau était bien structuré et il servait de référentiel visuel pour les enfants. Je l'avais bien préparé à l'avance.

Extrait n°3

Parmi les courants de la pédagogie critique, il y a les pédagogies féministes. Elles ont pour ambition la déconstruction des stéréotypes de genre par la transformation du système éducatif. Cette transformation se faisant au moyen de stratégies d'enseignement et de dispositifs.

Les stéréotypes de genre sont définis comme des « croyances caricaturales concernant les groupes féminins et masculins qui contribuent à dévaloriser le groupe féminin et à valoriser le groupe masculin, conformément à l'ordre social inégal des sexes. » (Mosconi, 2009, p. 2) selon Nicole Mosconi, spécialiste de sciences de l'éducation. Dès lors, les stéréotypes de genre sous-tendent les normes qui régissent les relations sociales de sexe, les règles du marché de l'emploi, le rôle et l'image de la femme, les relations de domination, etc. Dans ces conditions, ils représentent un obstacle à la fondation d'une société égalitaire entre les hommes et les femmes.

Ces stéréotypes de genre font l'objet d'une déconstruction par les pédagogies féministes. Claudie Solar décrit la pédagogie féministe comme étant « la science de l'éducation qui examine à la fois l'enseignement, l'apprentissage, le savoir et l'environnement éducatif dans une perspective féministe, c'est-à-dire selon un ensemble de connaissances qui sous-tend l'action vers une transformation de la division sociale des sexes. » (Solar, 1992, p. 267)

Pour Claudie Solar, comme pour Paulo Freire, l'éducation est l'un des principaux leviers pour une émancipation sociale. Ce qui m'amène à me demander en quoi la mise en place de dispositifs proposés par les pédagogies critiques féminines permet une déconstruction des stéréotypes de genre ?

En effet, de nombreuses recherches ont mis en évidence l'impact des pédagogies féministes sur les stéréotypes de genre. Nous pouvons alors supposer que l'éducation est un outil permettant le développement individuel dans une vision égalitaire des genres. Ce travail tend à comprendre l'importance de la mise en place de ces dispositifs dans une visée de justice sociale et d'égalité des genres.

Pour y répondre, cette recherche s'organise en trois chapitres. Tout d'abord, un point de vue théorique sur les différents concepts afin de permettre une meilleure compréhension du sujet. Ensuite, une proposition de méthodologie à suivre afin d'expérimenter les différents dispositifs proposés et d'évaluer leurs effets sur les comportements des élèves. Vient ensuite, une conclusion dans laquelle je reviens sur les différents éléments qui constituent ma recherche et propose ainsi des pistes pour un éventuel prolongement.

TEXTE 1

L'étudiante propose un dispositif repris de l'ouvrage Lector-Lectrix pour répondre à un manque qu'elle estime exister dans le dispositif du cercle de lecture. Elle fait dialoguer deux sources et se positionne en tant que chercheuse. Elle s'affilie aux thèses de Bonnery. Dans cette partie de l'extrait où elle adopte une posture de recherche, elle parle en « nous ».

Plus bas dans le texte, elle parle en « je » pour expliquer ses choix d'étudiante en stage.

Il s'agit d'un texte où l'argumentation et le point de vue sont présents mais l'étudiante pourrait donner plus de cohérence à son texte en choisissant le même pronom lorsqu'elle parle d'elle-même.

TEXTE 2

L'étudiante convoque un « je » personnel, ses arguments sont essentiellement liés à ses goûts personnels ou à un « je-enseignante » qui suit des injonctions qu'elle ne justifie pas. Ce texte n'adopte pas la posture de recherche qui exige l'objectivation et la prise de distance par rapport à l'objet analysé.

TEXTE 3

Dans ce texte, c'est l'effacement énonciatif qui domine. Le texte est essentiellement à la troisième personne. L'étudiante présente le sujet selon différents auteurs et se positionne. Elle exprime les valeurs qu'elle défend et justifie son choix d'utiliser les pédagogies féministes pour les promouvoir. Ce n'est que dans le quatrième paragraphe qu'elle utilise un pronom personnel : « ce qui m'amène... ». Il s'agit d'un « je-chercheuse » qui exprime une question de recherche. Dans le dernier paragraphe, elle s'exprime aussi en « je ». Il s'agit à nouveau du « je-chercheuse ».

Dans le texte, elle utilise aussi le « nous ». C'est un « nous » qui enrôle le lecteur et qui ne fait donc pas obstacle à la cohérence grammaticale du texte.

L'étudiante parvient à présenter différents points de vue tout en exprimant le sien en tant que chercheuse.

Dispositif :

Problématiser

Introduction :

Pour un chercheur ou pour une chercheuse, réaliser une recherche implique de produire du savoir alors que pour les étudiant·es, avant l'exigence d'innovation, c'est d'abord l'appropriation des savoirs et des manières de penser propres à une discipline ou à une profession qui est attendue. Ces deux objectifs bien différents exigent cependant tous les deux de pouvoir questionner le savoir et les pratiques lors de la formulation de problématiques de recherche, de développer une argumentation à partir de références, de se positionner en tant qu'auteur·trice et d'objectiver le savoir construit. Or, selon Nonnon (2002), alors même que le terme de problématique peut sembler évident du fait qu'il appartient au langage commun, il est souvent mal compris et nécessite d'être précisé.

Une problématique ne renvoie pas à un problème personnel ou à une difficulté rencontrée mais au contraire, elle doit pouvoir être prise en charge par un autre chercheur ou une autre chercheuse. Le travail d'écriture d'une problématique de recherche revient souvent à transformer un problème initialement perçu subjectivement en une problématique qui acquiert une existence objective. Une problématique doit répondre à des critères de légitimité, d'opérationnalité et de validité. Sa légitimité ou son acceptabilité se définit par rapport à un champ de recherche donné : elle doit tenir compte de l'état de la recherche et s'inscrire dans un contexte donné, dans un champ de recherche précisé. Elle doit aussi être opérationnelle, c'est-à-dire qu'elle doit laisser entrevoir les règles d'exploration et d'interprétation qui seront utilisées au cours de la recherche. Finalement, elle doit répondre au critère de validité en précisant l'espace et le cadre dans lequel elle se justifie et prend sens. La problématique doit contenir l'argumentation qui montre en quoi le dispositif de recherche permettra de répondre à la question posée et comment les conclusions pourront être vérifiées par d'autres.

Cependant, Nonnon (ibid.) précise que le contenu de l'activité problématisante et les critères de pertinence sont particuliers à chaque recherche et difficilement généralisables d'une situation à l'autre.

Apprendre à problématiser se réalise donc en construisant des problématiques dans un contexte donné. Ce travail demande du temps et évolue en cours de recherche.

C'est pourquoi ce dispositif doit avoir lieu en référence avec une pratique et idéalement dans un lieu où les étudiant·es peuvent trouver des articles ou des références en lien avec leur thématique de recherche. Il est aussi possible de leur demander d'amener au moins trois articles scientifiques ou chapitres d'ouvrages théoriques concernant leur thématique de recherche. Ces articles peuvent avoir été préalablement schématisés (voir dispositif précédent).

Objectif :

A partir de situations vécues ou observées sur le terrain et à partir d'un questionnaire issu de la littérature scientifique, être capable de formuler une problématique de recherche en prenant en considération les critères d'acceptabilité, de validité et d'opérationnalité d'une question de recherche.

Consignes :

A) Lisez les six extraits de textes ci-dessous et réalisez une carte conceptuelle qui permette de caractériser ce qu'est une problématique de recherche (et avec quoi il ne faut pas la confondre).

Ce que les enseignants ont le plus à apprendre, au contact de la recherche en éducation, relève du *regard*, des *questions* qu'elle se pose plutôt que des méthodes et des techniques. Le propre de la recherche est de subvertir la perception, de dévoiler le caché, de suspecter l'inavouable, d'établir des connexions qui ne sautent pas aux yeux, de reconstituer les cohérences systématique sous le désordre apparent. (Perrenoud, 2001, p.96)

Promouvoir l'élaboration de problématiques est paradoxal en milieu scolaire, et heurte la plupart des caractéristiques de la culture scolaire et des conditions dans lesquelles s'acquièrent les connaissances à l'école. Examinant ce paradoxe à propos des compétences de problématisation requises en histoire pour les élèves de lycée, Guyon et ses collaborateurs rappellent que généralement la culture scolaire favorise la complétude, l'établissement d'un consensus autour de ce qui peut être considéré comme vrai (ce que dit aussi Veck à propos de l'enseignement du français). La plupart du temps, « les résultats positifs qui forment la base du savoir scolaire correspondent à des réponses dont les questions ne sont pas présentées », dissimulent ou homogénéisent les sources du savoir et les domaines mobilisés « sans que soient précisés qui est l'énonciateur et quels sont ses présupposés : le contenu semble ainsi refléter le réel et non être un discours ». Même à l'université, du moins dans les premiers cycles, la pluralité de sources et de points de vue sur l'objet, l'ancrage des concepts et des interprétations dans des énonciations théoriques situées n'ont pas souvent droit de cité. (Nonnon, 2002 : 36-37)

Il faut donc admettre que l'élaboration d'une problématique ait moins comme fonction de pointer ou nommer un problème que de définir un espace d'investigation structuré par des mises en relation, ou des contradictions qu'il s'agit d'objectiver. (Nonnon, 2002, p.44)

L'élaboration du questionnement

Pour Bernard Charlot (1995, p.35), « faire de la recherche, produire du savoir, avec des exigences de rigueur, c'est d'abord (au sens logique, qui ne se confond pas toujours avec le sens chronologique) construire ce qu'on appelle une problématique, c'est-à-dire un ensemble de questions (articulées sur une question centrale) dans un espace théorique (défini par des concepts fondamentaux et des enjeux théoriques) » Ce point de vue, pour le moins classique, met en scène un aspect fondamental de la recherche : le questionnement initial.

Une précision tout d'abord : si nous parlons, de manière rapide, du questionnement d'une recherche, il faut entendre en fait les questionnements de recherche. En effet, la conception que nous avons présentée des démarches de recherche et, plus précisément, la possibilité de concevoir plusieurs phases de recherche initialisées par des questionnements remodelés, nous inviteraient à parler au pluriel. L'expression « questionnement d'une recherche » ne désigne donc pas le seul et unique point de départ à partir duquel se construit toute recherche, mais le résultat d'un travail permettant de démarrer une phase de recherche et qui peut se reproduire à plusieurs reprises au cours d'une recherche. Il peut se définir comme un **ensemble structuré de questions fédérées par une question centrale**.

Au-delà de cette définition, ce sont les caractéristiques du questionnement qui sont les plus importantes. Ce sont elles qui vont en constituer les dimensions.

Un questionnement s'inscrit dans un « espace conceptuel » défini. En ce sens il est problématisé, c'est-à-dire mis en relief par un éclairage théorique qui l'inscrit dans une ou des perspectives théoriques. Sans doute faut-il admettre que cette problématisation ne soit pas immédiatement achevée, notamment dans la nature, le degré et la précision des concepts mobilisés. En acceptant des démarches itératives, on s'autorise à remodeler son questionnement et, éventuellement, à l'enrichir d'une phase à l'autre. On conçoit ainsi qu'à une vision dichotomique du questionnement problématisé/non problématisé, on substitue la notion de **degré de problématisation** de la recherche dans une phase donnée, traduisant le degré de conceptualisation du questionnement à ce moment.

A cette première dimension s'ajoute le « **degré d'ouverture d'un questionnement** ». S'agit-il de construire un corps d'hypothèses définies, requérant d'être vérifiées ou infirmées dans un esprit expérimental ? Ou, à l'opposé, a-t-on construit un ensemble de questions très ouvertes, ouvrant la voie à une découverte orientée de la réalité ? Entre ces deux extrêmes, toute position intermédiaire est concevable, traduisant le degré d'ouverture du questionnement.

Enfin, troisième dimension du questionnement de recherche : **le mode de représentation de la réalité visé**. Selon sa formulation et, naturellement, en harmonie avec d'autres dimensions de la recherche (notamment sa finalité, le degré de connaissance préalable de

l'objet...), c'est une certaine représentation de l'objet qui sera obtenue. Décrire, évaluer, modéliser... La restitution de la réalité pourra prendre des formes diverses.

Au total, si une recherche en sciences de l'éducation, comme toute recherche, repose sur un questionnement de recherche, elle peut prendre des orientations très diverses, selon son degré de problématisation, son degré d'ouverture et la forme de représentation visée. (Tomamichel, S. ; 2005, 11-12)

En ce qui me concerne, j'entends par « problématique », l'articulation étroite de trois éléments distincts : les questions de recherche, lesquelles suscitent des hypothèses, toutes deux suggérant des options méthodologiques. Classiquement, les questions de recherche correspondent aux questions que se pose le chercheur à l'entame de son travail. Une ou plusieurs question(s) générale(s) de recherche peut/peuvent ensuite être déclinée(s) en plusieurs sous-questions, plus précises. D'une certaine façon, les questions orientent et finalisent les investigations que va conduire le chercheur. Quant à l'hypothèse, voici comment Madeleine Grawitz la définit (2001 : 398) : « L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Elle doit être vérifiable de façon empirique ou logique. Elle suggère les procédures de recherche ». Ces mêmes méthodes de recherche, comme le rappelle judicieusement Dominique Lahanier-Reuter (in Reuter, 2007 : 135), ne se réduisent pas à des techniques (entretiens, questionnaires...), mais elles sont constituées par « un ensemble de pratiques (prise de données, mise en forme de ces données, traitement, écriture, etc.) au cours desquelles les décisions et les choix du chercheur sont continuels et soumis aux exigences de la communauté scientifique à laquelle ils appartiennent » (Scheepers, C., 2009 : 166-167)

Par ailleurs, même si un modèle idéalisé de la science souvent invoqué en formation d'enseignants privilégie la rupture épistémologique et le surgissement de problèmes inédits bouleversant les systèmes existants, les problèmes dans le fonctionnement ordinaire de l'institution scientifique se diversifient aussi selon leur statut par rapport aux connaissances acquises et leur effet sur la discipline. On peut ainsi relativiser la notion en reprenant à Kuhn sa typologie des problèmes de la science normale. A côté du problème fondateur qui devient le cœur d'un paradigme une fois qu'il est résolu, il distingue problèmes moteurs orientant la discipline sur de longues périodes, problèmes confirmateurs et problèmes appliqués ; s'ils peuvent être formalisés, des problèmes insolubles peuvent amener à formuler un méta- problème. Dans le fonctionnement de la science normale, bien des problèmes ont en fait une fonction de confirmation et de transposition à l'intérieur d'un cadre admis : ce ne peut a fortiori qu'être le cas dans le cadre scolaire et universitaire des premiers cycles. Cette conformité aux cadres de pensée et aux questions déjà posées dans une discipline donnée garantit l'acceptabilité d'une problématique. (Nonnon, 2002 : 32)

B) Rédigez une problématique de recherche

- Identifiez une thématique de recherche à partir d'un vécu et d'un questionnement né à la suite de vos lectures, de vos cours et/ou de votre expérience.
- Lisez au moins trois articles et deux ouvrages scientifiques de référence qui relèvent de cette thématique.
- Réalisez une carte conceptuelle des éléments que vous avez dégagés de vos lectures
- Précisez la thématique, délimitez-la en articulant les différents apports issus de votre pratique et de la théorie (Ce travail évoluera certainement en cours de recherche).
- Écrivez votre problématique en articulant les différents points de vue issus de la littérature consultée et en vous positionnant.
- Vérifiez que vous avez bien mobilisé les éléments importants issus de la littérature sélectionnée et que vous avez mis en tension les différents points de vue. Travaillez par groupes de trois ou quatre pour vous entraider.

C) Analysez des questions de recherche

- À partir de vos propres productions (et/ou à partir de TFE récoltés dans votre école et d'articles scientifiques), comparez des problématiques de recherche à l'aide de la grille critériée réalisée à partir de Nonnon (2002)
- Évaluez-les en argumentant votre propos. Proposez des pistes d'amélioration si nécessaire.

Critères de validité et d'acceptabilité des problématiques de recherche élaborée à partir de Nonnon (2004) :

	Caractéristiques d'une problématique de recherche : Qualités épistémiques requises	Erreurs fréquentes
Acceptabilité : - pertinence - clarté - compatibilité avec l'état des connaissances dans un domaine donné	<ul style="list-style-type: none"> Le problème est spécifié : il est circonscrit grâce au nombre d'éléments qui sont mis en rapport et qui permettent ainsi d'en limiter le champ d'exploration. 	<ul style="list-style-type: none"> Formulation trop vaste qui s'applique à tous les problèmes portant sur le thème.
	<ul style="list-style-type: none"> Le problème est suffisamment ouvert au débat, il admet une ou plusieurs alternatives 	<ul style="list-style-type: none"> Le problème est rigide, binaire, il n'admet pas la discussion.
	<ul style="list-style-type: none"> Le lien entre différents niveaux de questionnement est pris en charge explicitement. (Les mises en relations sont réalisées)	<ul style="list-style-type: none"> Il s'agit d'une succession de questions non articulées entre elles.

Critères de validité et d'acceptabilité des problématiques de recherche élaborée à partir de Nonnon (2004) :

	Caractéristiques d'une problématique de recherche : Qualités épistémiques requises	Erreurs fréquentes
Opérationnalité : - communication des étapes de la recherche - communication des méthodes et moyens permettant d'explorer la problématique et/ou d'apporter des éléments de résolution	<ul style="list-style-type: none"> • La problématique définit un espace d'investigation et décrit les étapes des démarches de recherche. 	<ul style="list-style-type: none"> • La question est trop simple, il est possible d'y répondre immédiatement et n'exige pas d'exploration.
	<ul style="list-style-type: none"> • Le développement de la question permet d'appréhender la complexité de la problématique. Une réflexion métadiscursive est présente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne s'agit pas d'une problématique de recherche mais d'une succession de problèmes pratiques à résoudre.
	<ul style="list-style-type: none"> • La question ou le dilemme sont déclinés en sous-questions qui se complètent et s'articulent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une logique cumulative préside.

Critères de validité et d'acceptabilité des problématiques de recherche élaborée à partir de Nonnon (2004) :

	Caractéristiques d'une problématique de recherche : Qualités épistémiques requises	Erreurs fréquentes
Validité : - distance critique - mise en perspective historique et épistémologique - rigueur des arguments	<ul style="list-style-type: none"> • La présentation de la problématique témoigne d'une culture dans le champ disciplinaire mobilisé et est cohérente. 	<ul style="list-style-type: none"> • La présentation de la problématique contient des incompréhensions, des malentendus par rapport au champ de recherche. Elle présente des incohérences.
	<ul style="list-style-type: none"> • Les concepts sont compris. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une confusion apparaît entre le sens commun et les concepts scientifiques/ Un manque ou une absence de conceptualisation est constaté.
	<ul style="list-style-type: none"> • Les étapes de la recherche présentées dans la question de recherche permettent de répondre à la question et la méthodologie proposée peut être réalisée par différents chercheurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un manque de transparence dans la méthodologie de recherche et une trop grande subjectivité apparaissent.

Critères de validité et d'acceptabilité des problématiques de recherche élaborée à partir de Nonnon (2004) :

	Caractéristiques d'une problématique de recherche : Qualités épistémiques requises	Erreurs fréquentes
Validité : - distance critique - mise en perspective historique et épistémologique - rigueur des arguments	<ul style="list-style-type: none">• Articulation entre pertinence locale et pertinence globale : transformation d'un problème contextualisé et subjectif en une problématique appartenant à l'espace public de controverse d'une discipline et d'une institution (Nonnon, 2002 :34).	<ul style="list-style-type: none">• La problématique est subjective et dépend de la personne qui l'énonce. Elle ne peut être généralisée à d'autres contextes.
	<ul style="list-style-type: none">• Un étayage scientifique rigoureux est présent. Le point de vue est explicité à l'aide de références de qualité.	<ul style="list-style-type: none">• Une confusion entre point de vue et opinion personnelle est présente. Elle se manifeste par un manque d'étayage et un relativisme laissant croire que toutes les opinions se valent.



Bibliographie

Bibliographie

Bautier, Élisabeth (2011). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. In Rochex Jean-Yves & Crinon Jacques (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes (pp.157-171)

Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157, 33-41. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033>

Nonnon, Elisabeth (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ?. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°29. Lire-écrire dans le supérieur. pp. 29-74; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1438> https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2002_num_29_1_1438

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris ESF

Reuter, Yves (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°121-122. Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur. pp. 9-27; doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2029> https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_121_1_2029

Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ?. *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0079>

Thyrion, Francine (2011). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. Opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation In : *Les voies du discours : Recherches en sciences du langage et en didactique du français* [en ligne]. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pucl/9949>>. ISBN : 9782390610588.

Tomamichel, S. (2005). La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue. *Recherche en soins infirmiers*, 83, 4-17. <https://doi.org/10.3917/rsi.083.0004>

Scheepers, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteurs*. Thèse inédite, Université de Liège-Université de Paris 8.

Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63, <http://doi.org/10.7202/1018157ar>

Vygotski, L. (1934-2019), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (1997 pour la traduction française)



Consortium HELangue

Le Pôle académique de Bruxelles a mobilisé et fédéré ses hautes écoles membres autour de ce projet de recherche.

Le projet HELangue vise à répertorier, analyser et étayer les pratiques langagières écrites des étudiants des hautes écoles, tous départements confondus : économique, pédagogique, paramédical, technique, social, agronomie, arts appliqués.

Les modules de formation ont été conçus à destination de tous les étudiants et les enseignants-chercheurs du Pôle, toutes formes d'enseignement confondues (HÉ, ESA, EPS, Universités).

En savoir plus : <https://www.poleacabruelles.be/centre-de-didactique/projet-helangue/>



CONCEPTION GRAPHIQUE : Adriano Leite
MISE EN PAGE : A. Leite et J. Namur
CRÉDITS PHOTOS : Istockphoto
ÉDITEUR RESPONSABLE : A. Leite

Pôle académique de Bruxelles
50 avenue F.D. Roosevelt – CP129/09
1050 Bruxelles
www.poleacabruelles.be