



Au-delà des Sentiers Battus : La Dynamique Inductive-Déductive, un Levier d'Innovation pour les Jeunes Chercheurs

Soufiane ECH CHAFAIY, Ali OUASSOU

Doctorant, Langage et
Société CNRST-URAC 56,
Université Ibn Tofail,
Maroc

Maître de conférences habilité,
Langage et Société CNRST-
URAC 56, Université Ibn Tofail,
Maroc

Résumé : Dans notre société postmoderne, nous sommes à l'aube d'un changement nouveau par rapport aux rôles des universités, à la manière de penser le savoir et les différentes compétences à développer. En effet, les universités d'aujourd'hui se trouvent obligées de repenser leurs missions et leurs rôles de manière à répondre aux besoins de la société postmoderne, notamment les nouvelles demandes qu'adresse la « société du savoir et de l'information » à l'enseignement supérieur. Dans ce sens, les formations universitaires doivent inciter les étudiants à épouser des démarches inductives leur permettant d'emprunter les sentiers de l'innovation épistémologique et de la critique constructive.

Mots-clés : Innovation ; Méthodes déductives ; Méthodes inductives ; Pédagogie universitaire ; Société du troisième millénaire

Abstract : In our post-modern society, we are on the cusp of a new change in the roles of universities, in the way we think about knowledge and the different skills we need to develop. Indeed, today's universities find themselves obliged to rethink their missions and roles in order to meet the needs of postmodern society, particularly the new demands placed on higher education by the "knowledge and information society". In this sense, university training courses must encourage students to adopt inductive approaches that will enable them to follow the paths of epistemological innovation and constructive criticism.

Key words : Higher Education Pedagogy ; innovation ; deductive methods ; inductive methods ; third millennium society ;

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.15480900>

1 Introduction

La mondialisation et les dynamiques sociétales contemporaines, accélérées par les avancées technologiques, ont engendré un environnement d'une complexité inédite. Cette réalité se reflète dans le brassage culturel et la nécessité croissante d'approches transdisciplinaires. Face à ces enjeux, la société post-industrielle reconnaît dans la perspective complexe un levier indispensable pour la vitalité de sa recherche scientifique et la progression des connaissances.

Dans notre société postmoderne, nous sommes à l'aube d'un changement nouveau par rapport aux rôles des universités, à la manière de penser le savoir et les différentes compétences à développer. En effet, les universités



d'aujourd'hui se trouvent obligées de repenser leurs missions et leurs rôles de manière à répondre aux besoins de la société postmoderne, notamment les nouvelles demandes qu'adresse la « société du savoir et de l'information » à l'enseignement supérieur.

A travers ce constat, nous remarquons la problématique suivante :

L'université d'aujourd'hui doit inciter les jeunes chercheurs(e)s à épouser des démarches inductives leur permettant d'emprunter les sentiers de la critique constructive et de l'innovation. Or, un bon nombre d'étudiants se contentent souvent de la seule maîtrise des concepts et des théories, dans le cadre des méthodes déductives.

En d'autres termes, Le recours à une approche complexe, mobilisant plusieurs paradigmes épistémologiques, est devenu un facteur-clé qui permet d'approcher les concepts et les connaissances sous plusieurs angles de vue. Ceci dit, un certain nombre de jeunes chercheurs inscrivent leurs projets de recherche dans le cadre d'un seul positionnement épistémologique alors qu'ils sont obligés d'opter transversalement pour plusieurs paradigmes afin d'être conforme à la réalité complexe de la société postmoderne en contribuant à une innovation épistémologique.

A travers le traitement de cette problématique, nous souhaitons réaliser deux objectifs :

Objectif 1 : Mettre en évidence la prédominance du positivisme dans les recherches des étudiants.

Il s'agira d'abord de montrer que les recherches menées par les étudiants sont souvent limitées à une approche épistémologique positiviste, se focalisant sur l'application de concepts et de théories préexistantes à travers des méthodes déductives.

Objectif 2 : Montrer que les méthodes inductives constituent une voie optimale pour l'innovation et la critique constructive.

Cet objectif consiste à mettre en valeur l'adoption de paradigmes épistémologiques alternatifs, tels que le constructivisme ou le paradigme historique-herméneutique, qui favorisent les approches inductives, est essentielle pour stimuler l'innovation et la critique constructive dans les recherches étudiantes.

À la lumière de ces deux objectifs, nous proposons les questions suivantes :

En quoi le paradigme positiviste, privilégiant la déduction et l'application de théories préétablies, influence-t-il la conception de la recherche scientifique des étudiants ? Comment le paradigme constructiviste, mettant l'accent sur l'induction et la construction de connaissances à partir de l'observation et de l'expérience, favorise-t-il l'innovation et la critique constructive chez les étudiants ?

Afin de répondre à ces deux questions, nous soulignons les hypothèses suivantes que nous allons confirmer ou infirmer par la suite :

→ Nous supposons que les recherches menées par les étudiants s'inscrivent dans la plupart des cas dans le paradigme positiviste en se limitant aux méthodes déductives.

→ Le paradigme constructiviste, concrétisé par les méthodes inductives, constituerait une voie optimale pour l'innovation et la critique constructive.

Notre étude s'ancre précisément dans ce paysage complexe en adoptant un cadre théorique spécifique : celui de la pédagogie universitaire, envisagée dans sa dimension scientifique (éclairée notamment par De Ketele, 2010 et Blondeau, 2017).

2 Revue de la littérature

2.1 La pédagogie universitaire : Une pédagogie fondée sur la recherche

La pédagogie universitaire est une discipline en émergence dont les recherches s'intéressent à la qualité de l'enseignement supérieur. *“La pédagogie universitaire n'a pas une longue histoire, tout au plus trois ou quatre décennies.”* (De Ketele 2010), et pourtant de nombreux enseignants-chercheurs ont entamé depuis longtemps des recherches sur cette question. En effet, ce champ scientifique se préoccupe des deux pôles de l'université, à savoir les étudiants et les enseignants. Dans cette perspective, la pédagogie universitaire s'attarde aussi sur les différentes activités liées à la formation des enseignants et les résultats de ces activités, notamment l'apprentissage, le développement des compétences ainsi que la réussite-échec. Selon De Ketele, elle traite aussi les curricula ainsi que les variables sociales, contextuelles et institutionnelles en relation avec la performance pédagogique universitaire. A titre d'exemple, nous pouvons citer le contexte de l'étudiant, de l'enseignant, le contexte institutionnel et les facteurs politiques, sociaux, culturels et économiques.

Dans le paysage éducatif universitaire, l'enseignement supérieur se caractérise par un ensemble de dichotomies souvent en opposition, notamment ; théorie/pratique, recherche-action et enseignant-chercheur. En

effet, le lien étroit entre le champ de la recherche et celui de la pratique constitue une question centrale de la pédagogie universitaire. Dans ce sens, le rapport entre les activités d'enseignement et les activités de recherche nous pousse à nous poser la question suivante ; s'agit-il d'un enseignement par la recherche ou un enseignement pour la recherche ?

Les exigences de la société postmoderne, celle de l'information et du savoir, vont dans le sens d'une professionnalisation des cursus universitaires. Donc, le transfert de la démarche de recherche, familière aux enseignants-chercheurs, à une question de pédagogie s'avère indispensable. Ce transfert constituerait une voie optimale pour la professionnalisation des enseignants-chercheurs à l'université.

En effet, il y a deux niveaux pour fonder la pédagogie universitaire sur la recherche :

- **Fonder l'apprentissage des étudiants sur la recherche** : cela va permettre de rompre avec les modèles pédagogiques traditionnels de type transmissif.
- **Considérer la pédagogie comme objet de recherche** : cela produira des connaissances et des compétences relatives au processus enseigner-apprendre aux cycles universitaires, ce qui permettra par la suite à un développement professionnel des étudiants.

Dans ce cadre où la formation des étudiants se fait par la recherche, nous notons quatre courants qui fondent l'apprentissage universitaire sur des méthodes de questionnement et d'exploration. Ces courants, qui transfèrent les démarches et les activités de la recherche à l'enseignement, sont les suivants : « Inquiry based learning », « The teaching research nexus », « Flipped classrooms » « Inverted teaching ».

Il s'agit d'un domaine où les étudiants développent des méthodes de recherche tout en optant pour des investigations authentiques. Dans le cadre de ces méthodes, ils apprennent ce que veut dire la recherche, ses finalités, son rôle dans la construction du savoir, surtout celui relatif à leur discipline de spécialité. En effet, les étudiants apprennent à faire de la recherche, notamment ; exposer les démarches prônées, les résultats, sans oublier qu'ils sont conduits aussi à s'exposer à l'évaluation et à l'auto-évaluation (« *Inquiry based learning* »).

Les travaux publiés dans le cadre du domaine « The teaching-research nexus » ont consisté à promouvoir le lien entre la recherche et l'enseignement. En effet, ce domaine se base sur l'idée que la recherche produit les connaissances pour enseigner. Les deux sont étroitement liés dans la mesure où l'enseignement à son tour alimente la recherche.

Ces rapports mêlés entre la recherche et l'enseignement participent à la construction de l'identité de l'université et tous les acteurs de l'institution. En effet, il s'agit d'un rapport unique à la connaissance, à sa découverte et à sa construction. Dans ce sens, la formule qui définit l'université « Research, teaching and service » (recherche, enseignement et service) sera supplantée par « Learning, discovery, engagement » (apprentissage, découverte, engagement). Ce qui montre le passage de paradigme de l'acte d'enseigner à l'acte d'apprendre.

L'autre côté des fondements de la recherche, c'est-à-dire la recherche sur la pédagogie universitaire, concerne le développement professionnel des enseignants-chercheurs. En effet, ce développement renvoie à l'acquisition d'un bagage intellectuel à partir des expériences professionnelles et qui sera conceptualisé en connaissances.

Ce travail de recherche en pédagogie universitaire ne vise pas seulement l'amélioration de la qualité de l'enseignement, mais aussi l'optimisation des apprentissages en profondeur des étudiants. Dans cette perspective, nous pouvons citer l'exemple d'une étude comparative menée par des enseignants de physique aux États-Unis (Deslauries, Schelew & Wieman, 2011) ; cette étude a abouti à une conclusion qui démontre que l'apprentissage en petits groupes interactifs est plus bénéfique, efficace et efficient que le cours magistral de type transmissif. D'après cet exemple, nous concluons que ces démarches de recherches faites par des équipes d'enseignants-chercheurs contribuent aussi bien à l'amélioration de l'apprentissage qu'à celle de l'enseignement.

2.2 Les paradigmes épistémologiques

La recherche scientifique se base sur des paradigmes épistémologiques, des cadres conceptuels qui définissent la nature de la connaissance et les méthodes pour l'acquérir. En effet, l'orientation majoritairement positiviste de l'université, freinant l'esprit critique et l'innovation, est un débat récurrent. Avant de mettre l'accent sur la démarche et les résultats de notre recherche, il s'avère opportun de présenter un aperçu concis sur les différents paradigmes épistémologiques.

Tableau 1. Les paradigmes épistémologiques.

<i>Paradigme</i>	<i>Définition</i>	<i>Méthodes</i>	<i>Critiques</i>
Paradigme Positiviste	Le positivisme, dominant jusqu'au XXe siècle, voit la connaissance comme objective, mesurable et basée sur l'observation et l'expérimentation. Il privilégie la méthode scientifique pour établir des lois universelles.	Expérimentation, quantification, analyse statistique, recherche de corrélations.	Réduction de la complexité, négligence des aspects subjectifs et contextuels, difficulté à appréhender les phénomènes sociaux.
Paradigme Constructiviste	Le constructivisme met en avant le rôle de l'interprétation et de la construction individuelle de la connaissance. La réalité n'est pas objective, mais construite par les individus à partir de leurs expériences.	Observation participante, interviews, analyse de discours, études de cas, recherche-action.	Subjectivité et difficulté à généraliser les résultats, manque de rigueur méthodologique pour certains.
Paradigme Herméneutique	L'herméneutique vise à comprendre le sens des phénomènes à travers l'interprétation et la contextualisation. Elle s'applique aux sciences humaines et sociales, s'intéressant aux significations et aux intentions.	Analyse de textes, d'images et d'objets, interprétation des actions et des comportements.	Subjectivité et difficulté à valider les interprétations, manque de généralisation.
Paradigme Post-Positiviste	Le post-positivisme reconnaît les limites du positivisme et intègre des éléments constructivistes et herméneutiques. Il met l'accent sur la contextualisation, l'interprétation et la complexité des phénomènes.	Combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives, approche multidisciplinaire.	Complexité de la méthodologie, difficulté à synthétiser les résultats.

3 Méthode

Pour apporter des éléments de réponse à notre problématique de départ, nous avons opté pour un outil d'investigation quantitatif. Il s'agit d'un questionnaire en ligne destiné aux étudiants chercheurs en sciences du langage relevant des trois cycles: licence, master et doctorat.

3.1 Population cible

Notre population d'étude est constituée des étudiants des trois cycles (licence, master et doctorat). Pour des raisons de commodité scientifique, nous nous limiterons aux étudiants en sciences du langage, plus précisément en linguistique et en didactique des langues. Puisque notre enquête est faite en ligne, la population ciblée est constituée d'étudiants appartenant à plusieurs universités marocaines, notamment:

- La faculté des lettres et des sciences humaines à Marrakech: étudiant-e-s en licence
- La faculté des lettres et des sciences humaines à Oujda: étudiant-e-s en Master
- La faculté des lettres et des sciences humaines à Meknès: étudiant-e-s de licence, en master et en doctorat.
- La faculté des lettres et des sciences humaines à Kénitra: étudiant-e-s en doctorat

3.2 Échantillonnage

Pour l'étude quantitative, nous avons élaboré un questionnaire sur Google Forms afin de pouvoir le distribuer le plus largement possible, surtout que la forme numérique s'avère plus facile à remplir pour les enquêtés. Nous avons envoyé le questionnaire en ligne à des camarades appartenant à différents établissements et formations universitaires, tout en leur demandant de le partager avec leurs camarades de classe. Nous l'avons également distribué via des groupes WhatsApp. Puisqu'il s'agit d'une enquête en ligne, nous ne savons pas exactement le nombre des étudiants auxquels nous avons envoyé le questionnaire. En effet, ces étudiants enquêtés n'ont pas tous répondu à notre questionnaire, surtout que nous n'avons reçu que 56 réponses alors que les groupes auxquels nous avons envoyé notre questionnaire dépassent ce nombre.

Lors de la distribution du questionnaire, nous avons essayé de couvrir tous les cycles de l'université (licence, master et doctorat) ainsi que les différentes spécialités se rapportant aux sciences du langage.

3.3 La structure du questionnaire

La structure de notre questionnaire se compose de deux volets complémentaires. En effet, chaque volet comporte des questions ayant un thème commun :

- Premier volet : questions générales sur la recherche scientifique : conceptions
- Deuxième volet : questions sur la recherche scientifique : élaboration, formation

En effet, notre questionnaire comporte deux grands types de questions, notamment des questions de faits qui concernent les informations personnelles et générales de notre échantillon, et des questions d'opinion portant sur les conceptions et les pratiques de recherche scientifique de notre échantillon.

En outre, ce dernier type comporte 13 questions qui varient entre des questions fermées dichotomiques, des questions à choix multiples et des questions ouvertes.

- **Les questions fermées dichotomiques : (questions : 14)**

Ce genre de questions permet de réduire la réponse à deux alternatives, ce qui rend les résultats apparents pertinents et reflète précisément la conception des étudiants vis-à-vis de la recherche scientifique.

- **Les questions à choix multiples : (questions : 7-8-9-12-15-16)**

Ces questions nous ont permis de faire émerger les représentations des étudiants vis-à-vis de plusieurs aspects de la recherche scientifique, à savoir les méthodes et les finalités.

- **Les questions ouvertes : (questions : 6-10-11 — 13-17-18)**

Ces questions nous ont permis de faire émerger les pratiques des étudiants en matière de recherche scientifique, notamment les méthodes prônées, les problématiques et les objectifs. Cela nous a permis de dégager les avis des étudiants enquêtés de manière qualitative tout en favorisant la liberté d'expression.

4 Résultats

4.1 Traitement des questions de faits

À partir des résultats obtenus de l'étude quantitative des questions de faits de notre questionnaire, nous pouvons déterminer les caractéristiques générales de notre échantillon comme suit :

- Le questionnaire a **56 réponses** dont **55,4 %** sont des femmes et **44,6 %** sont des hommes.
- L'âge de notre échantillon varie entre **20 à 55 ans**. La plus grande fréquence revient aux étudiants à l'âge de 23 ans avec un pourcentage de **16,3 %**.
- La plupart des étudiants sont au niveau du master (**66,1 %**) alors que **25,9 %** sont des licenciés et **13 %** sont des doctorants.
- Au niveau de la spécialité, la majorité des étudiants sont inscrits dans des formations portant sur les sciences du langage, notamment ; la linguistique, la didactique et la traduction.

À la lumière de ces caractéristiques, nous pouvons affirmer que notre échantillon semble représentatif du fait qu'il est de taille suffisante (56 réponses), et comprend des étudiants appartenant à trois cycles différents (licence, master, doctorat), ainsi qu'il englobe plusieurs champs disciplinaires relevant du domaine des sciences du langage.

4.2 Traitement des questions d'opinion

Pour des raisons méthodologiques, nous avons jugé utile de traiter les questions d'opinion par volet :

Premier volet : conception générale de la recherche scientifique

Ce volet renferme 6 questions :

- Questions (6,7,8,9) : visent les conceptions des étudiants vis-à-vis de la recherche scientifique en général
- Questions (10,11) : visent les conceptions des étudiants vis-à-vis de la problématique de recherche en particulier.

➤ **6ème, 7ème, 8ème et 9ème question**

Par le biais de ces questions, nous visons principalement l'émergence des conceptions des étudiants enquêtés vis-à-vis de la recherche scientifique. En effet, la 6^{ème} question, qui est une question ouverte, invite les étudiants à donner leurs avis à propos de l'élément qui constitue le point de départ d'une recherche scientifique.

En ce qui concerne la 7^{ème} question, c'est une question à choix multiples qui porte sur la vision d'une recherche scientifique. Le dépouillement et le calcul de la fréquence de chaque réponse se sont fait automatiquement par le biais de Google Forms, ce qui nous a permis d'aboutir à un diagramme représentatif des réponses. De même pour la 8^{ème} question où les étudiants étaient appelés à déterminer le statut du savoir en recherche scientifique.

La 9^{ème} question présente aux étudiants plusieurs finalités de la recherche scientifique qu'ils vont choisir selon le degré d'accord. Les réponses ont été traitées automatiquement par Google Forms.

Les résultats obtenus sont les suivants :

- **6^{ème} Question : A votre avis quel est le point de départ d'une recherche scientifique ?**

Sur les 50 réponses, seulement 11 étudiants ont précisé que le point de départ d'une recherche scientifique est une problématique pertinente. Les autres étudiants ont donné des réponses qui semblent évidentes comme « l'observation », « le choix de sujet », « une bonne lecture », « collecte documentaire ». Ainsi, nous avons des réponses qui renvoient à des éléments qui s'inscrivent au cours de la recherche ou qui constituent juste un élément du point de départ comme « hypothèse ».

- **7^{ème} Question : En quoi consiste une recherche fondamentale ?**

Une recherche fondamentale consiste à :
55 réponses

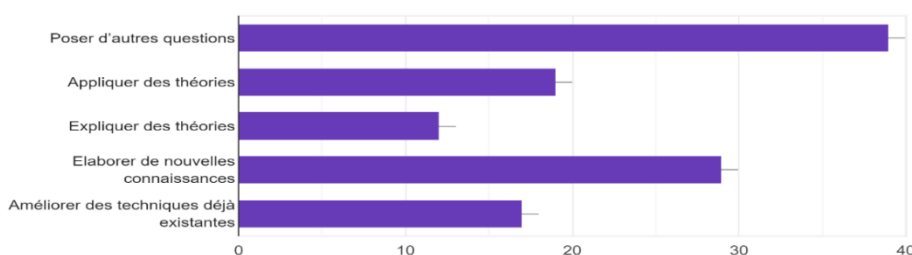


Figure 1. En quoi consiste une recherche

Il ressort de ce graphique que 70,9 % (39 réponses) des étudiants postulent qu'une recherche fondamentale consiste à poser des questions. 52,7 % (29 réponses) parmi eux considèrent la recherche scientifique comme outil pour élaborer de nouvelles connaissances. Un pourcentage non négligeable d'étudiants (19 réponses, soit 34,5 %) s'inscrit dans une perspective déductive en définissant la recherche scientifique comme une application des théories. D'autant plus, 30,9 % (17 réponses) d'étudiants affirment que la recherche consiste à améliorer des techniques déjà existantes, tandis qu'un pourcentage de 21,8 % d'étudiants (12 réponses) réduit le rôle de la recherche scientifique à l'explication des théories déjà existantes.

- **8^{ème} Question : En matière de recherche scientifique, le savoir est considéré comme**

En matière de recherche scientifique, le savoir est considéré comme :
56 réponses

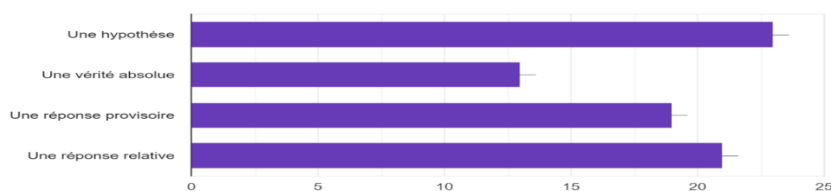


Figure 2. Le savoir en recherche scientifique

Les résultats obtenus montrent qu'un grand nombre d'étudiants (23 réponses soit 41,1 %) avance qu'en recherche scientifique le savoir est considéré comme étant une hypothèse. De même, un nombre important d'étudiants considère le savoir comme une réponse relative (21 réponses soit 37,5 %) ou une réponse provisoire (19 réponses soit 33,9 %). Toutefois, il ne faut pas négliger ceux qui s'opposent à ces trois catégories de réponse et stipulent que le savoir en recherche scientifique renvoie à une vérité absolue (13 réponses soit 23,2 %).

- **9^{ème} Question** : Parmi les finalités suivantes, quelles sont d'après-vous celles qu'on peut attribuer à une recherche scientifique ?

Parmi les finalités suivantes, quelles sont d'après-vous celles qu'on peut attribuer à une recherche scientifique ?

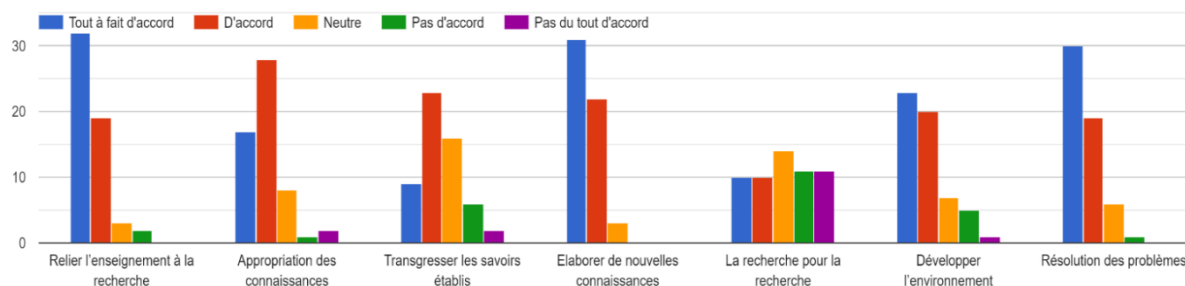


Figure 3. Les finalités de la recherche scientifique

Au vu des résultats, les finalités qui ont été attribuées à la recherche scientifique par un grand nombre d'étudiants sont respectivement « Relier l'enseignement à la recherche » (32 réponses), « élaborer de nouvelles connaissances » (31 réponses) et « résolution des problèmes » (30 réponses). Ainsi, 28 étudiants sont d'accord avec l'appropriation des connaissances comme finalité de la recherche scientifique. Nous remarquons également que 11 étudiants expriment leurs désaccords par rapport à « la recherche pour la recherche ».

- **10^{ème} et 11^{ème} questions : conception de la problématique de recherche**

- **10^{ème} Question** : En quoi consiste une problématique de recherche ?

Cette question avait pour finalité de savoir si les étudiants enquêtés connaissent les fondements d'une problématique de recherche. Pour ce faire, nous avons collecté 46 réponses à cette question ouverte.

Il ressort de ces résultats que seulement deux réponses qui ont saisi le fondement d'une problématique de recherche tout en précisant qu'il s'agit d'un travail de réflexion qui se reflète dans une situation paradoxale entre l'état des lieux et les objectifs souhaités. Ces réponses sont les suivantes :

1. « Elle consiste en plusieurs concepts au service du développement d'un problème de recherche. Il s'agit d'un paradoxe qui se dégage d'un constat, faisant appel à l'état des lieux pour émettre des hypothèses à vérifier par le biais de la recherche. »
2. « Relever un paradoxe entre l'état des lieux et la réalité des choses, proposer des hypothèses de recherche sous forme de solutions en vue d'en mesurer l'applicabilité et l'efficacité par le biais de la recherche. »

Dans les 44 réponses qui restent, la plupart de ces étudiants enquêtés réduisent la problématique en une question de recherche qui n'est qu'un élément parmi d'autres. Certains parmi eux ont mentionné :

- « Poser une question »
- « Une question de recherche »
- « Une problématique de recherche consiste à évoquer une question ou un ensemble de questions posées par un domaine donné afin de les traiter. »
- « Elle consiste sur des questions, des hypothèses et des références. »
- « Question principale »
- « Poser des questions auxquelles on doit répondre »

- « Un questionnement simple, pertinent et concis »
- « Une problématique est un ensemble de questions qui s'applique à un domaine de recherche. »

Ces réponses montrent que ces étudiants confondent entre problématique, problème et question de recherche.

• **11^{ème} Question : Quelles sont ses composantes ?**

Par le biais de cette question, nous voulons confirmer les réponses de la question précédente en mettant en avant la manière par laquelle les étudiants conçoivent une problématique de recherche.

D'après les 33 réponses que nous avons reçues, il apparaît que la grande majorité de ces étudiants enquêtés ignorent la totalité des éléments qui composent une problématique de recherche. Parmi ces étudiants, seulement 5 qui ont tenu à préciser les 3 composants d'une problématique à savoir les objectifs, les questions de recherche et les hypothèses. Certains étudiants se limitent à mentionner les questions de recherche et les hypothèses en négligeant les objectifs. Certains d'autres considèrent le cadre théorique comme une partie de la problématique :

- « Théories, questions, hypothèses »
- « Théories Références Questions de recherche Hypothèses Références... »
- « Sont l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des hypothèses, des méthodes et des références. »
- « Des questions, un cadre théorique, des hypothèses, des objectifs »

Deuxième volet : élaboration, formation et méthodes

Ce volet comporte 7 questions ayant pour objectifs le traitement des points suivants :

- Les méthodes prônées par les étudiants dans leurs recherches scientifiques
- Leurs conceptions de ces méthodes
- Leurs formations en recherche universitaire
- L'élaboration de leurs problématiques de recherche
- Les apports de leurs problématiques

Nous avons essayé de poser des questions ouvertes et d'autres relativement ouvertes afin d'avoir une idée globale et claire sur la façon par laquelle ces étudiants conçoivent et élaborent leurs recherches scientifiques. Les résultats obtenus nous permettront par la suite de constater la logique des formations universitaires que ces étudiants ont reçues.

Les données collectées sont les suivantes :

• **12^{ème} Question : Quelle méthode prônez-vous dans vos recherches ?**

Quelle méthode prônez-vous dans vos recherches :
56 réponses



Figure 4. Méthodes de recherche adoptées par les étudiants

Les résultats obtenus montrent qu'un grand nombre d'étudiants (62,5%) utilisent la méthode déductive dans leurs recherches, alors qu'un pourcentage moyen d'étudiants (32,1%) font appel à une approche inductive. Une proportion basse d'étudiants recourt à la méthode Hypothético-déductive (1,8%) et à la méthode ancrée (1,8%). Nous pouvons présenter ces résultats dans le tableau suivant :

Tableau 2. Les méthodes adoptées par les étudiants

La méthode utilisée	Nombre de réponses	La fréquence
Déductive	35	62,5%
Inductive	18	32,1%
Hypothético-déductive	1	1,8%
La théorie ancrée	1	1,8%
En fonction de la problématique	1	1,8%

• **13^{ème} Question : Pourquoi ?**

Afin de renforcer les données de la question précédente, nous avons demandé aux étudiants chercheurs d'expliquer les raisons qui les poussent à opter pour une méthode et non pas pour une autre.

La plupart des explications données s'inscrivent dans le cadre d'une démarche déductive. Autrement dit, la majorité des étudiants enquêtés recourent à l'approche qui leur permet d'appliquer les théories et les règles apprises en allant du général au particulier. Nous notons par exemple les réponses de certains étudiants qui ont mentionné :

- « Il vaut mieux entamer une recherche par des généralités pour aboutir à ce qui est observable voire spécifique. »
- « Allez du général vers le particulier. »
- « Parce que le point de départ de mon pfe est une théorie que je vais appliquer sur un corpus »

Certains d'autres s'inscrivent dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive dans la mesure où ils entament leurs recherches par la proposition des hypothèses qu'ils vont vérifier par la suite :

- « Car une recherche scientifique consiste à formuler des hypothèses pour déduire des résultats observables »
- « Parce que je basé sur des hypothèses »
- « Elle me permet de développer d'autres hypothèses autour de mes recherches entamées pour répondre aux hypothèses de ma recherche »

En ce qui concerne l'approche inductive, contrairement à la question précédente où cette démarche était choisie par 18 étudiants (32,1%), il n'y a que trois réponses qui expliquent le recours à cette méthode :

- « On part de l'expérience, de la pratique pour déduire la règle (la remédiation) »
- « Car elle permet le passage des faits observés à la règle générale. C'est là où se manifeste le raisonnement du chercheur. »
- « Il faut construire son travail à partir des exemples et des expériences, on doit commencer par la pratique afin d'entamer la théorie. »

Nous remarquons que les explications présentées affirment les données de la question précédente où la démarche la plus prônée s'avère celle déductive. Toutefois, il faut mentionner qu'il y a une certaine disjonction au niveau du choix de la méthode inductive dans la mesure où il n'y a que trois étudiants qui ont justifié le recours à cette démarche, tandis que le pourcentage de son utilisation atteint 32 %.

• **14^{ème} Question : Est-ce que vous avez bénéficié d'une formation universitaire en matière de recherche scientifique ?**

Est-ce que vous avez bénéficié d'une formation universitaire en matière de recherche scientifique ?

54 réponses

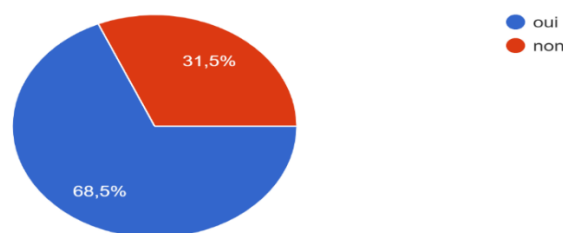


Figure 5. Formation universitaire

Le graphique ci-dessus montre que 37 étudiants (68,5%) ont reçu une formation universitaire en matière de recherche scientifique, tandis qu'un pourcentage moyen d'étudiants (31,5%) n'a pas été formé à la recherche universitaire.

• **15^{ème} Question** : Si oui, cette formation était sous forme de :

Si oui, cette formation était sous forme de :
38 réponses

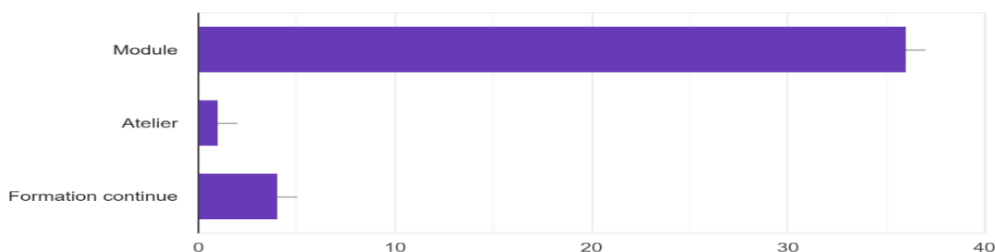


Figure 6. Les modalités de la formation universitaire

D'après le diagramme ci-dessus, nous remarquons que la formation en matière de recherche scientifique était sous forme de module pour la majorité des étudiants (36 étudiants soit 94,7 %). 4 étudiants ont reçu une formation continue dans ce sens (10,5 %), alors que seulement un étudiant qui était formé dans le cadre d'un atelier (2,6 %).

• **16^{ème} Question** : Dans votre cursus universitaire :

Cette question a été conçue afin de permettre une certaine transition avec les questions suivantes. En effet, pour interroger les étudiants sur les problématiques qu'ils ont élaborées, nous sommes obligés de savoir s'ils ont fait des recherches scientifiques ou non.

Dans votre cursus universitaire :
54 réponses



Figure 7. État de recherche actuelle

Les résultats montrent que la plus grande proportion des étudiants enquêtés (48,1 % soit 26 réponses) a déjà réalisé une recherche scientifique. 16 étudiants (29,6 %) sont en train de réaliser une recherche scientifique alors que 12 étudiants (22,2 %) souhaitent réaliser une recherche scientifique.

• **17^{ème} Question** : Quelle était/est/serait votre problématique de recherche ?

Il s'agit d'une question ouverte qui nous a permis de savoir les problématiques traitées par les étudiants, et par là saisir leurs conceptions vis-à-vis de la recherche scientifique.

D'après ces résultats, il apparaît que seulement deux étudiants qui ont élaboré une problématique émanant d'un travail de réflexion sur un constat. Les deux réponses où apparaît un paradoxe entre l'état des lieux et les objectifs souhaités sont les suivantes :

- « Quand bien même les enseignements assurés au sein des établissements universitaires (les flsh, en l'occurrence) seraient intéressants et consistants ; il n'en demeure pas moins vrai que les étudiants

demeurent inconscients des savoir-faire et différentes applications auxquels devraient aboutir lesdits enseignements. »

- « La publicité en tant que forme de communication joue un rôle incontournable au sein de la société marocaine, ceci relativement à beaucoup de domaines. En effet, pour ne citer que le monde de l'entreprise son domaine de prédilection, elle focalise son attention sur la relation entre clients et différentes firmes dans le but d'inciter à la consommation. Ceci dit, cette tâche ne saurait être optimale qu'en recourant aux linguistiques de communication mettant en relief le statut sociolinguistique du Consommateur. »

Nous notons également que certains des étudiants enquêtés réduisent leurs problématiques à des questions de recherche. Par exemple :

- « Quelles sont les caractéristiques lexicales et sémantiques du technolecte de l'agriculture vivrière à Zagora ? et quelle interprétation sociolinguistique peut-on avancer pour justifier sa création et son évolution ? »
- « Comment le beau peut-il s'offrir à l'analyse scientifique ? »
- « Est ce que le niveau de la langue française des milieux urbains est plus élevé que celui des écoles rurales ? »

Certains d'autres confondent entre problématique et thématique. Ils ont donné des axes de recherches vagues qui peuvent être abordés selon plusieurs points de vue. Ce sont des sujets qui peuvent comprendre plusieurs problématiques. A titre d'exemple :

- L'éducation inclusive
- L'approche technolecte
- L'identité entre déterminisme et libre arbitre
- Les enjeux du roman historique marocain.
- L'impact de TIC sur les élèves de cycle primaire

• **18^{ème} Question : Quels sont les objectifs que vous voulez atteindre par le biais de cette recherche ?**

Cette question s'inscrit dans la même logique de la question précédente. Elle va nous permettre de saisir la vision des étudiants quant à la recherche scientifique. Par le biais des objectifs de recherche que les étudiants ont présentés, nous aurons la possibilité de déterminer si ces recherches s'inscrivent dans une démarche contribuant à l'évolution épistémologique des concepts ou non.

D'après les réponses apportées, nous remarquons que la majorité des objectifs cités ne jouent qu'un rôle d'identification ou de démonstration. Seulement 6 étudiants qui ont mentionné des objectifs faisant preuve d'une évolution épistémologique. Ces objectifs sont les suivants :

- « Montrer que la formation assurée au sein des filsh dans les départements de langue et littérature françaises ; en l'occurrence, manque de visibilité relativement aux débauchés des lauréats. En témoigne cette liste très réductrice des débauchés soulignés dans les descriptifs des formations. 2- montrer que les enseignements assurés dans le module de la sociolinguistique ; en particulier, permettent de préparer au métier de " profileur ", entre autres métiers ; que peut assurer un "sociolinguiste". »
- « Montrer que l'erreur n'est pas un indice de faiblesse mais, elle peut être avantageuse et formatrice. 2- prouver l'importance du côté socio-affectif dans les classes qui est un concept indispensable de l'enseignement/apprentissage. »
- « Mettre en évidence les particularités, sémantiques, morphologiques et phonologiques du technolecte de l'agriculture vivrière à zagora. Montrer que le contexte social a un impact sur l'usage du technolecte de l'agriculture vivrière à zagora. »
- « Mettre en évidence que la prise en compte du statut sociolinguistique du public visé permet le maintien de la communication entre ce dernier et les entreprises. Démontrer que la négligence du contexte sociolinguistique du public visé donne lieu à une incommunication entre le consommateur et l'entreprise. »
- « Montrer que le plurilinguisme est une voie optimale pour réussir une recherche scientifique »

- « Démontrer en premier lieu que les approches plurilingues seraient les plus efficaces pour mener à bien une recherche scientifique, en second affirmer que l'approche technolocale jouerait un rôle central dans une recherche scientifique. »

Ces objectifs montrent les apports sociétaux et scientifiques des recherches dont il est question. Par contre, les autres objectifs relèvent d'une démarche déductive où il s'agit d'une projection d'une théorie sans aucun renouveau ou critique. Par exemple, certains étudiants ont mentionné :

- « Mettre l'Art en exergue »
- « Savoir les entraves de la réussite de la communication hospitalière »
- « Revoir la pratique traduisante et la rendre beaucoup plus efficiente »

Sans oublier que certains étudiants confondent entre objectifs et hypothèses de recherche. Par exemple :

- « La forme artistique contribue amplement dans la construction de l'identité culturelle et linguistique de l'individu »
- « Les élèves peuvent utiliser les technologies de l'information et de la communication d'une manière simple et facile pour qu'ils puissent développer leurs compétences au niveau de l'information/communication et d'apprentissage à la fois. »

5 Discussion

Il ressort clairement des résultats obtenus que la conception des étudiants vis-à-vis de la recherche scientifique se manifeste également dans l'élaboration de leurs problématiques. En ce qui concerne le premier volet des questions d'opinion, il s'avère que la majorité de notre échantillon ignore le point de départ d'une recherche scientifique. En effet, seulement 11 étudiants qui ont considéré la problématique comme étant le point de départ d'une recherche scientifique. Cela montre que les étudiants ignorent le point nodal d'une recherche scientifique et qui consiste à répondre à une problématique donnée. Cependant, 70,9 % de ces étudiants stipulent que la recherche scientifique consiste à poser d'autres questions, ce qui paraît paradoxal avec les réponses de la question précédente. Sans oublier qu'un pourcentage non négligeable d'étudiants (34,5 %) optent pour une perspective déductive. Toutefois, il faut noter également que 41,1 % de notre échantillon affirment qu'en recherche scientifique le savoir est considéré comme une hypothèse, alors que 23,2 % le considèrent comme une vérité absolue.

Il ressort de cela également que la perception des finalités de la recherche scientifique varie remarquablement au sein de notre échantillon. En effet, les finalités les plus attribuées à la recherche scientifique sont respectivement : relier l'enseignement à la recherche (32), développer de nouvelles connaissances (31) et la résolution des problèmes (30).

Les questions qui portent sur la conception d'une problématique de recherche montrent que la majorité de ces étudiants ignore ce que veut dire une problématique de recherche. Dans un ensemble de 46 réponses, il n'y a que deux étudiants qui ont fait preuve d'une conception pertinente de ce que veut dire une problématique de recherche. Les deux étudiants ont bien saisi le sens de la problématique en la considérant comme une situation paradoxale entre l'état des lieux et les objectifs souhaités, et qui doit être conçue après un grand travail de réflexion sur un constat donné. Le reste des étudiants réduisent la problématique à de simples questions de recherche. Dans cette perspective, la majorité de notre échantillon ignore la totalité des composantes d'une problématique de recherche ; seulement 5 étudiants qui ont mentionné les trois composantes à savoir : les objectifs, les questions de recherche et les hypothèses.

De manière générale, les données collectées montrent que ces étudiants font preuve d'une contradiction entre leur perception vis-à-vis de la recherche scientifique en général et leur perception d'une problématique de recherche en particulier. Malgré les pourcentages non négligeables d'étudiants qui supposent que la recherche scientifique consiste en l'application des théories, qu'elle vise l'appropriation des connaissances et que le savoir est considéré comme une vérité absolue, la plus grande proportion de notre échantillon considère la recherche scientifique comme outil pour poser d'autres questions et d'élaborer de nouvelles connaissances. Cependant, la majorité des étudiants de notre échantillon n'arrivent pas à déterminer les fondements d'une problématique tout

en ignorant ses composantes. Cette contradiction flagrante se manifeste davantage dans les questions qui portent sur l'élaboration d'une recherche scientifique.

En ce qui concerne le deuxième volet des questions d'opinion, nous avons remarqué qu'une grande proportion de notre échantillon (62,5 %) recourt à l'approche déductive dans l'élaboration des recherches scientifiques, tandis que 32,1 % des étudiants prônent la méthode inductive. Nous avons demandé à ces étudiants de justifier leur choix de méthode, et d'après les explications données, nous avons conclu que la plupart des justifications s'inscrivent dans le cadre d'une approche déductive. Les étudiants ont mentionné qu'ils ont recouru à la méthode qui leur permet d'appliquer les théories acquises académiquement. Nonobstant le pourcentage moyen de l'adoption de l'approche inductive, il n'y a que trois étudiants qui expliquent pourquoi ils ont recouru à cette méthode, ce qui montre que la majorité des étudiants ignorent ce que veut dire l'approche inductive.

Afin de savoir comment ces étudiants traduisent leurs perceptions dans leurs travaux de recherche, nous leur avons demandé de citer leurs problématiques de recherche. Abstraction faite de deux étudiants qui ont élaboré deux problématiques pertinentes, reflétant un travail de réflexion, la plupart des étudiants se limitent à des thématiques vagues, qui sont normalement des axes de recherche et non pas des problématiques. Sans oublier que certains d'autres formulent des questions de recherche lesquelles ne constituent qu'un élément parmi d'autres dans un cadre plus large qui est la problématique de recherche. Dans ce sens, les objectifs de recherche cités par les étudiants se limitent à l'identification et à la démonstration des règles acquises, en ne contribuant point à l'évolution épistémologique des concepts et des théories. Cela dit, les problématiques ainsi que les objectifs de recherche réalisés par les étudiants de notre échantillon s'inscrivent dans le cadre d'une démarche déductive. Dans ce sens, nous pouvons dire que cela incombe au manque de formations universitaires en matière de recherche scientifique. Certes, 68,5 % des étudiants de notre échantillon ont été formés à la recherche universitaire, mais 94,7 % de ces formations sont sous forme de module. En effet, le contenu d'un module est souvent proposé par des descriptifs qu'il faut respecter, ce qui ne laisse pas la chance afin d'innover en expérimentant de nouvelles démarches en matière de recherche scientifique. L'absence de formations continues et d'ateliers de recherche scientifique explique, en quelque sorte, l'attachement des étudiants aux méthodes deductives traditionnelles où ils ne font qu'appliquer leurs acquis théoriques.

À la lumière de cette étude quantitative que nous avons effectuée auprès des étudiants chercheurs des trois cycles, et qui a visé à la fois leurs conceptions ainsi que leurs démarches et leurs pratiques en matière de recherche scientifique, nous avons pu déduire les remarques suivantes :

- Il y a une contradiction énorme entre les conceptions des étudiants vis-à-vis de la recherche scientifique et leurs pratiques réelles.
- Il y a une réelle inadéquation entre les finalités de la recherche scientifique et les problématiques élaborées par les étudiants
- Les étudiants recourent à l'approche déductive
- Les étudiants n'assimilent pas les fondements et les composants d'une problématique de recherche
- Le recours des étudiants à l'approche déductive est dû généralement à la nature des formations qu'ils ont reçues
- Les problématiques élaborées par les étudiants se limitent à l'application des règles et à des études de cas en ne contribuant pas au développement épistémologique des concepts et des théories
- Les problématiques élaborées par les étudiants manquent de critique constructive
- Les étudiants réduisent la problématique de recherche à deux éléments :
 - Une question de recherche
 - Une thématique/ un sujet
- Les objectifs établis par les étudiants reflètent un aspect démonstratif en se limitant à la vérification et à l'appropriation des théories et des règles sans aucun renouveau ni critique.

En somme, la plupart des étudiants de notre échantillon adoptent des démarches et des méthodes qui ne sont pas conformes à certaines finalités attribuées à la recherche scientifique, notamment la résolution des problèmes et l'élaboration de nouvelles connaissances. En outre, les problématiques réalisées par ces étudiants ne permettent en aucun cas de transgresser les savoirs établis ou de développer les théories déjà existantes.

Au vu de ces résultats, il serait pertinent d'évoquer que ces étudiants ont été formés dans le cadre des méthodes déductives focalisées sur l'appropriation du savoir et la seule application des règles ; chose qui se reflète dans leur perception de la recherche scientifique et les exemples de problématiques qu'ils ont citées.

6 Conclusion

Les résultats collectés ont constitué une base de données qui nous a permis de confirmer nos hypothèses de recherche. Cela dit, la majorité des recherches menées par les étudiants interrogés s'inscrivent dans le cadre des méthodes déductives. Par le biais des limites des méthodes déductives, illustrées dans les réponses collectées, nous avons mis en évidence que les méthodes inductives peuvent pousser les étudiants à emprunter les sentiers de la critique constructive contribuant à une réflexion épistémologique profonde.

En somme, l'université est le lieu idoine pour relier pratique et théorie, recherche et action. Dans ce sens, beaucoup d'initiatives ont soutenu l'idée d'impliquer les étudiants dans la recherche des connaissances à acquérir et les compétences à développer. Pour ce faire, un compagnonnage de la part des enseignants dans cette investigation s'avère indispensable. En effet, dans le paysage éducatif universitaire, il faut mettre l'apprenant en activité de recherche. Cela dit, il faut assurer le passage de compétences des enseignants-chercheurs, relatives à leurs postures de chercheur, à celle d'enseignant afin d'améliorer les acquis de ce métier à doubles postures. Parmi ces compétences acquises par la recherche, l'analyse critique, la réflexion et la problématisation peuvent constituer les fondements de la pratique enseignante. Ces pratiques pédagogiques basées sur la recherche pourraient développer la critique constructive et la réflexion chez les étudiants en les poussant à épouser des démarches inductives contribuant à l'évolution épistémologique des concepts et des théories.

Financement

Ce travail a été réalisé avec le soutien du Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST) dans le cadre du Programme « **PhD-ASsociate Scholarship – PASS** ».

REFERENCES

- [1] Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 13-23.
- [2] ERTEK, B. (2020). Le concept de « pédagogie universitaire » selon les étudiants de Licence en Didactique du Français Langue Étrangère. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 49-65.
- [3] KETELE, Jean-Marie De. *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*. ENS Éditions, 2010.
- [4] Kiffer, S. (2018). Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(34 (3)).
- [5] Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30 (1)).
- [6] Lison, C. (2017). La pédagogie de l'enseignement supérieur : une discipline sans frontière. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33 (1)).
- [7] Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27.
- [8] Poteau, N. (2015). De la recherche-action à la pédagogie universitaire : une démarche pour articuler enseignement et recherche. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (34), 75-90.
- [9] Proulx, A. G., Ruest-Paquette, A. S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(28 (2)).