

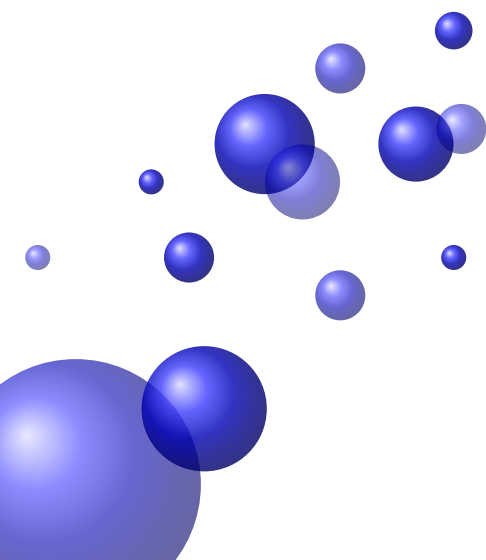
---

# Méthodologie de Recherche

---

Mamouni My Ismail  
CRMEF Rabat, Maroc

<http://myismail.net>  
mamouni.myismail@gmail.com



# Sommaire

<b>1</b>	<b>Organisation de la recherche</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Les entrées de la recherche</b>	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>Élaboration d'un projet de recherche</b>	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>Problématique de recherche</b>	<b>7</b>
4.1	Qu'est ce qu'une problématique . . . . .	7
4.2	Conception d'un problématique . . . . .	8
4.3	Concepts premiers liés à une problématique . . . . .	9
<b>5</b>	<b>Processus de la recherche</b>	<b>11</b>
5.1	Orientations de la recherche . . . . .	11
5.2	Courants de la recherche . . . . .	13
5.3	Méthodes de recherche . . . . .	16
5.4	Outils de recherche . . . . .	19
5.5	La méta-méthode de recherche . . . . .	20
<b>6</b>	<b>La Recherche-Action</b>	<b>23</b>
<b>7</b>	<b>Présentation de la recherche</b>	<b>27</b>
7.1	L'introduction générale . . . . .	27
7.2	La conclusion générale . . . . .	29
7.3	La soutenance orale . . . . .	30



# Organisation de la recherche

La planification de la recherche est ce qu'on appelle « plan de travail », par opposition au « plan de rédaction ». Il s'agit d'une « planification » et non de « programmation », elle doit toujours rester révisable selon les imprévus de recherche (difficultés, mais aussi opportunités) et progressivement affinée en fonction de l'avancement de la recherche.

Une vraie recherche implique qu'on ne sait pas vraiment ce qu'on va trouver et même parfois si on va trouver : de tels ajustements en cours de recherche ne sont donc pas à considérer comme des échecs mais comme partie intégrante du processus.

L'organisation de la recherche se fait en général en quatre grandes étapes:

1. **Élaboration du projet de recherche:** Cette étape cruciale lors de l'organisation de la recherche sera plus détaillée dans le chapitre suivant. Il faut juste noter que à son tour cette étape est aussi répartie en 4 sous-étapes; à savoir nommer le projet de de recherche, le délimiter, le contextualiser, le problématiser.
2. **Localisation et collecte des données:** au moyen de lectures d'articles, d'ouvrages de référence et d'autres travaux de recherche disponibles en bibliothèque ou sur Internet ; d'entretiens avec des responsables, des spécialistes ou d'auteurs de matériels didactiques ; de questionnaires, enquêtes et/ou entretiens avec des apprenants et des enseignants ; d'observations ou expérimentations (éventuellement personnelles) dans les classes ; d'analyse de matériels didactiques, de textes officiels ; ...
3. **Traitement des données:** Il se fait en deux manières;
  - **Interne:** les données sont interprétées, comparées, confrontées, combinées ou encore articulées en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Les concepts utilisés

sont reliés entre eux par groupes de manière dynamique : on parle alors de « modèle » ou de « logique de modélisation »;

- **Externe:** ça consiste alors, sur l'ensemble nouveau des données résultant du traitement antérieur, à les sélectionner, les regrouper, les combiner ou encore les articuler. On parle alors de « logique d'application » des modèles didactiques obtenus par le traitement précédent des données ; ou de « logique de présentation » que demande en particulier l'établissement d'un « plan de rédaction » qui va fixer la répartition des données de la recherche en parties distinctes mais liées les unes aux autres dans une progression d'ensemble.

4. **Rédaction et révisions:** Il ne s'agit pas d'une simple mise par écrit d'un travail de recherche qui serait déjà entièrement terminé. Cette phase constitue elle seule un « projet dans le projet ». Elle obéit à une « logique de rédaction » selon des stratégies connues telles:

- Activez la fonction « correction orthographique » et « correction grammaticale » de votre logiciel de traitement de texte;
- Ne faites jamais une relecture « globale » à la fois sur le fond et la forme ;
- Laissez passer un ou plusieurs jours entre deux relectures ;
- Relisez plusieurs fois à la suite votre texte parce qu'à force de lire ses phrases, elles nous paraissent correctes et on se concentre de plus en plus sur le contenu, et de moins en moins sur la forme ;
- Vérifiez systématiquement, lorsque vous avez modifié une partie de phrase ou de paragraphe, que le reste de la phrase n'a pas à subir du coup certaines modifications ;
- Opérez des relectures « sélectives » sur les points que vous savez ne pas bien maîtriser ;
- Faites-vous relire par d'autres personnes différentes.



## Les entrées de la recherche

Une « problématique » ne se construit pas toujours à partir d'un problème personnel concret ni même d'un problème plus ou moins collectif. On peut par exemple vouloir au contraire comprendre pourquoi ça marche bien, ou partir d'une problématique disciplinaire très générale déjà « constituée ». Ainsi l'idée première d'une recherche ou « entrée en recherche » peut partir de n'importe lequel des éléments suivants:

- **Un constat:** J'ai remarqué que ... Je trouve dommage que ...
- **Un domaine de recherche:** Je veux travailler sur ...
- **Un objet de recherche:** les différentes activités de soutien scolaire,....
- **Un objectif de recherche:** Je me propose de mieux connaître ..., mieux comprendre ...
- **Une ou des questions de recherche:** je me demande si ... pourquoi ... comment ...
- **Des hypothèses:** je suppose que ...
- **Des supports de recherche:** les manuels, les documents vidéos, ...

Le degré de maturation d'un thème de recherche s'évalue au nombre de ces éléments pris en compte et au nombre des relations établies entre eux.

On appelle « thème » ou « sujet » de recherche l'énoncé initial où l'on définit sur quoi on se propose de travailler : ce peut être un titre, ou une phrase du type « Je voudrais travailler sur ... » où « J'aimerais travailler sur la question de ... ». La première phase de la recherche consiste donc à travailler sur un thème qu'on peut modifier profondément de manière à passer du thème à une thématique.

Pour le choix d'un thème de recherche, trois grands cas de figure se présentent :

1. **Aucun thème:** lorsqu'on n'ait au départ aucune idée d'un thème quelconque de recherche, ou si on se déclare disposé à en changer complètement pour un autre. Cette situation est la moins favorable, plus encore c'est un signal d'alarme fort : elle reflète qu'on est moins motivé par la recherche en elle-même, que par des intérêts et des objectifs personnels;
2. **Thème précis et arrêté :** Les avantages est qu'on est très motivé et qu'on va économiser un temps précieux dépensé par d'autres en hésitations, remaniements, réorientations. Les inconvénients sont les suivants :
  - on aurait du mal à convaincre le directeur de recherche que ce thème précis convienne d'emblée sans qu'il ait à le réorienter en fonction de ses propres critères, intérêts et compétences;
  - en cas de problème d'avancement du projet de recherche, on risque un blocage que le directeur de recherche ne pourra guère l'aider à dépasser.
3. **thème vague et non arrêté :** Dans ce cas l'étudiant est très demandeur d'aide et . L'avantage est que le directeur pourra faire valoir ses propres compétences et intérêts, et ainsi « s'approprier » le thème. Le risque majeur est que la thématique finalement arrêtée ne convienne plus à l'étudiant, que ce soit finalement lui qui ne puisse plus se l'« approprier » parce qu'elle lui aurait en quelque sorte échappé. C'est ce qui explique et justifie le grand souci des directeurs de mémoire de ne pas être trop « interventionnistes ».

Le meilleur thème de recherche est celui qui est considéré intéressant tout autant par l'étudiant que par son directeur, et cela passe généralement par une négociation qui assure au directeur une certaine participation à l'élaboration initiale du projet de recherche. Il vaut mieux pour un étudiant passer quelques temps mieux définir lui-même sa thématique, que de partir sur une idée première dont il se rendra compte après qu'elle ne lui convient pas personnellement ou qu'il n'est pas en mesure de réaliser la recherche correspondante. l'étudiant aura donc intérêt à travailler sur les critères personnels qu'il pourrait activer, par exemple en s'interrogeant sur ses intérêts personnels, sur les questions qu'il s'est toujours posé et/ou sur les problèmes qu'il n'a jamais résolus ; à lire de manière intensive des articles très divers ou des ouvrages abordant des thématiques très diverses (en se contenant au besoin de seulement parcourir les tables des matières) ; ou encore à consulter des listes de titres de mémoires.



# Élaboration d'un projet de recherche

Comme cité auparavant, les 4 étapes lors de l'élaboration d'un projet de recherche sont:

1. **Nommer sa recherche:** C'est trouver un titre à son mémoire de recherche. Le titre est un élément très important tout autant du processus de recherche parce que:
  - « Trouver un titre » est souvent psychologiquement synonyme que l'on tient enfin sa recherche et que l'on peut commencer à s'y investir vraiment ;
  - le « titre » est la première phase de transition de thème vers une thématique ;
  - le « titre » est un élément de référence obligé : redéfinir sa recherche peut amener à en modifier le titre ;
  - Le titre est l' « élément-clé » du texte final : c'est par lui que l'on a déjà une idée de ce que l'on y va trouver et de comment on doit le lire;
  - Le titre est un élément capital dans l'identification ultérieure par d'autres chercheurs de la recherche de l'étudiant, de sa spécialité et de ses compétences professionnelles.
2. **Définir sa recherche :** C'est repérer la « thématique » de recherche par rapport à un domaine défini et reconnu par la communauté de manière à ce que l'on puisse ensuite construire sur lui une problématique. « Définir » son thème de recherche, c'est donc le délimiter à l'intérieur du champ général, et c'est en même temps le limiter par rapport à ses ambitions initiales. Cette opération doit se faire selon l'une, ou plusieurs, des perspectives suivantes:
  - **Perspective méthodologique :** formation des enseignants, ... ;
  - **Perspective didactique :** matériels, pratiques, évaluation, curricula, ... ;

- **Perspective didactologique** : épistémologie, déontologie, idéologie, ... ;

Il faut s'efforcer, dans la mesure du possible, d'intégrer dans sa recherche les trois perspectives, puisque c'est le passage constant de l'une à l'autre qui permet le mieux de saisir la complexité de toute problématique.

3. **Contextualiser sa recherche** : Il s'agit de croiser une thématique générale avec un environnement particulier. Par exemple de passer d'une recherche sur la violence scolaire à une recherche sur la violence scolaire dans le monde rural, ou chez les adolescents, ... On limite la contextualisation à son terrain, mais on l'analyse en relation avec une problématique générale dont on aura trouvé ailleurs des analyses/propositions intéressantes concernant d'autres terrains, et on propose des interventions sur son terrain en tenant compte des recherches déjà effectuées sur d'autres terrains relevant de cette même problématique générale.

La contextualisation est donc indispensable, mais elle présente un risque majeur très fréquent chez les chercheurs débutants, celui de consacrer une trop longue partie de sa recherche à la simple description de terrain parce qu'ils ont l'impression d'être originaux vis-à-vis de leur directeur et autres futurs membres de jury en décrivant/racontant un terrain que ceux-ci ne connaissent pas. La règle à respecter est de se limiter strictement, dans la présentation du contexte, aux seules descriptions indispensables pour convaincre les membres du jury de la pertinence de la problématique proposée et de l'efficacité du traitement qui en est proposé.

4. **Problématiser sa recherche** : La « problématique » d'une recherche est un ensemble cohérent de questions initiales (dites « questions de recherche ») dont on va s'efforcer de chercher des réponses par questionnaire, enquête, entretiens, observation-analyse, expérimentation personnelle, ... . Cette opération au centre de l'élaboration du projet de recherche, puisque ce sont ces questions qui vont le guider de son début à sa fin : la première fonction de l'introduction générale est d'ailleurs de « poser » ces questions de recherche, et celle de la conclusion générale de faire le bilan des réponses qu'on a pu y apporter. C'est pourquoi on peut dire qu'après la première phase de passage du thème à la thématique, la seconde phase du processus de l'élaboration d'un projet de recherche consiste à passer d'une thématique à une problématique.





# Problématique de recherche

## 4.1 Qu'est ce qu'une problématique

Une problématique est un ensemble complexe de problèmes. La différence entre « problème » et « problématique » est que le premier correspond à une difficulté « compliquée » alors que la seconde correspond à une difficulté « complexe ». La complexité de la problématique a deux natures: interne au début (complexité propre de la problématique), relayée par une autre externe (la question ne peut plus être traitée seulement en elle-même, mais par rapport à un ensemble complexe d'autres questions).

« Problématiser », c'est donc rechercher à la fois la complexité interne (celle des composantes de cette problématique) et la complexité externe (celle des relations entre cette problématique et d'autres éléments extérieurs, que l'on pourra étudier à leur tour en tant que problématiques, ou simplement en tant que facteurs intervenant).

Les critères qui doivent être pris en compte dans le choix d'une problématique de recherche sont:

1. **personnels** : une recherche n'aboutit que si la motivation reste forte, c'est pourquoi il est indispensable que le thème de recherche vienne de l'étudiant lui-même, même si ensuite le directeur de recherche pourra aider à le faire « mûrir » ;
2. **disciplinaires** : Adéquation de la recherche par rapport à la discipline ;
3. **techniques** : Faisabilité ; Fiabilité ; Adaptation à la durée prévue et aux délais ;

### Annexe : Guide de présentation initiale d'un projet de recherche

1. définition-délimitation de la recherche sur la quelle vous avez choisi de travailler à l'intérieur de la discipline ;

2. Le titre (même provisoire) ;
3. Les objectifs de votre recherche, définis en termes d'hypothèses que vous voulez essayer de valider et/ou de questions (« questions de recherche ») auxquelles vous voulez apporter des réponses, ainsi qu'en termes d'intervention(s) que vous prévoyez (personnellement) – ou proposerez à d'autres – de réaliser ;
4. Le terrain dont vous disposerez et les moyens que vous pensez utiliser pour valider vos hypothèses ou apporter des réponses à vos questions de recherche ;
5. La démarche, méthodes et outils de recherche que vous pensez utiliser pour y parvenir (analyses de matériels, observations, questionnaires, entretiens, expérimentations, etc.), en les justifiant ;
6. Votre plan (même si vous le considérez comme très schématique et très provisoire) ;
7. Votre bibliographie (même si vous la considérez comme très provisoire et incomplète : donnez au moins ce qui vous apparaît comme vos textes de référence, en fonction de l'état actuel de votre projet) ;
8. Les questions que vous vous posez, les incertitudes que vous avez, ainsi que les éventuelles demandes correspondantes que vous vous avez à faire dès à présent à votre encadrant.

## 4.2 Conception d'un problématique

Une fois la problématique de recherche arrêtée, il existe 3 méthodes pour l'aborder:

1. **Conception restreinte** : La problématique de recherche se limite à l'exposé de l'ensemble complexe des problèmes. Cet exposé se fait sous deux formes possibles : la question, dite « question de recherche », et l'hypothèse. Lorsque l'on pose une question, on annonce que l'on cherchera la réponse ; lorsque l'on pose une hypothèse, on avance une réponse provisoire à une question, la recherche visant à découvrir si cette réponse est correcte (l'hypothèse est dite alors « validée ») ou incorrecte (l'hypothèse est dite alors « invalidée »). Exemples : « Le travail de groupe permet-il d'améliorer l'apprentissage des mathématiques ? », ou : « Dans quelle mesure le travail de groupe permet-il d'améliorer l'apprentissage des mathématiques ? » (Dans le second énoncé, on considère comme déjà démontré que le travail de groupe améliore l'apprentissage des mathématiques.)
2. **Conception moyenne** : Lorsqu'on présente la problématique de recherche sous forme d'exposé de l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des méthodes, des hypothèses et des références qui contribuent à clarifier et à développer un problème de recherche.

3. **Conception large** : lorsqu'on souhaite élargir encore plus la conception et à y intégrer toutes les composantes de la conception d'une action: origine, objet, domaine, objectif, finalités, valeurs, principes, postulats, modèles, questions, hypothèses, théories, modes de réalisation comprenant les méthodes, les ressources et le parcours, ... .

La seule contrainte à respecter dans le choix de la conception est que l'étudiant chercheur se soit mis d'accord avec son directeur sur une définition/description qui convienne à l'un et l'autre parce qu'elle leur paraîtra pertinente pour la recherche en question ;

### 4.3 Concepts premiers liés à une problématique

On entend « concepts premiers de la recherche » ceux qui vont apparaître au début, dès la présentation de la problématique de la recherche, et ce sont les concepts-clés de la recherche, les concepts les plus importants parce qu'ils entrent dans l'exposé de sa problématique. On en distingue :

1. **Les concepts génériques** : Ce sont ceux qui sont liés au mécanisme général de la conception et de la réalisation de tout projet de recherche ;
2. **Les concepts spécifiques** : Ce sont ceux liés à la thématique particulière de la recherche, qui apparaîtront parfois dans le titre de la recherche, et tous devront en principe être introduits dans l'introduction générale avec leur définition/-description, même si c'est de manière succincte et provisoire. Pour ceux qui méritent de longs développements et qui seront pour cette raison analysés dans le corps de la recherche, on se contentera dans l'introduction générale d'un avertissement (entre parenthèses ou en note de bas de page) signalant qu'ils seront repris plus avant ; mais il faut préciser alors dans quel chapitre et à quelle page, pour que les lecteurs puissent immédiatement, s'ils le souhaitent, aller en lire la présentation détaillée. Tous les concepts spécifiques, dans tous les cas, devront avoir été présentés au moment de leur première utilisation en tant qu'outils d'analyse.

En fin de rédaction de la recherche, un contrôle systématique des concepts spécifiques doit être effectué, en comparant ceux apparaissant dans le titre général et les titres de parties, dans l'introduction générale et la conclusion générale, de manière à vérifier :

- s'il n'y a pas d'oublis ou au contraire des concepts superflus ou des « intrus »,
- s'ils sont correctement placés dans ces différentes parties selon la fonction propre à chacun de celles-ci,
- enfin si l'ensemble est cohérent.

Même si le directeur de recherche ne le demande pas pour un mémoire de master, il est bon de s'obliger à rédiger un index terminologique, une liste d'une demi-douzaine

des concepts génériques, ainsi qu'un résumé en une dizaine de lignes, et les faire apparaître dans son mémoire (l'index en fin de mémoire ; les mots-clés et le résumé sur la quatrième de couverture).



# Processus de la recherche

## 5.1 Orientations de la recherche

Une recherche peut être plus ou moins « orientée objet » ou « orientée sujet ». Une recherche sur l'enseignement des mathématiques au moyen d'exercices structuraux est fortement « orientée objet » dans la mesure où c'est l'objet mathématiques qui commande le processus d'enseignement. Un enseignement des mathématiques qui part des productions de l'apprenant et de sa réflexion sur ses propres erreurs est à l'inverse fortement « orientée sujet (apprenant) ».

Il ne faut pas considérer le « projet » de recherche comme se situant juste au centre entre objet et sujet : suivant la manière dont il est conçu, il se déplace plus vers l'objet ou vers le sujet, et des déplacements de ce type peuvent s'effectuer au cours du projet lui-même. l'étudiant-chercheur doit se centrer prioritairement :

- sur son objet de recherche quand il se propose de tester une approche, démarche, technique, procédé ou méthode (« recherche-application »), ou de valider des hypothèses (« recherche-expérimentation ») ;
- sur soi-même en tant que sujet, lorsque son principal objectif est de prendre conscience de ses propres opinions, représentations, attitudes, comportements et conceptions en tant qu'enseignant et/ou chercheur (« recherche expérimentation »).

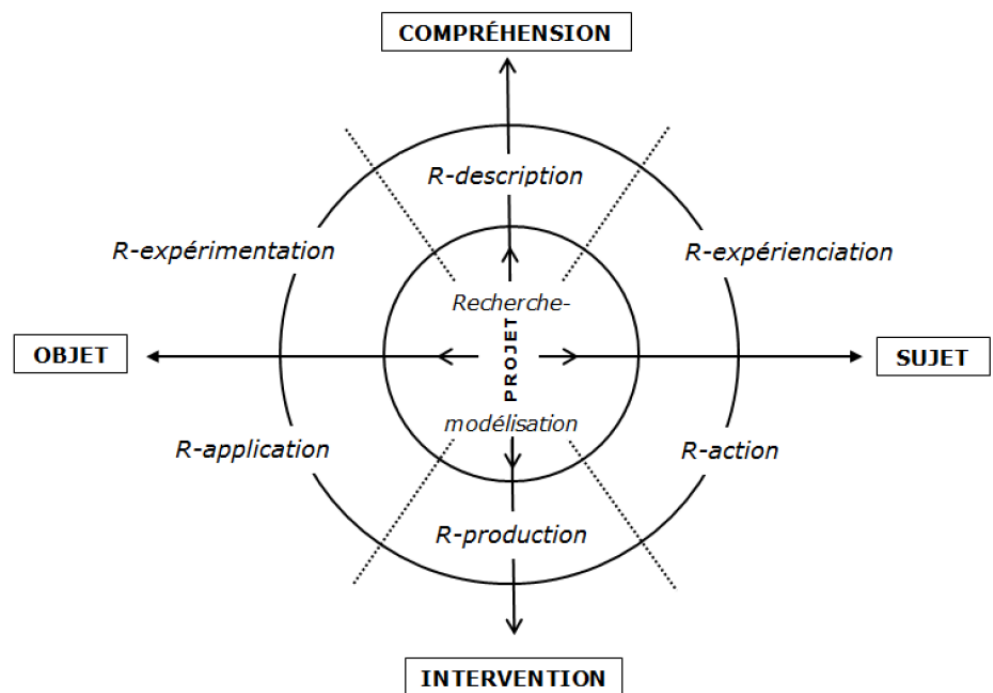
Le tableau ci-dessous présente les grandes caractéristiques qui opposent l'orientation objet à celle sujet

Orientation objet	Orientation sujet
L'effort d'objectivité	La gestion de la subjectivité
L'expérimentation construite et contrôlée	L'expérience empirique
L'approche quantitative	L'approche qualitative
L'effort de mesure	L'effort de catégorisation
La recherche d'invariants	La recherche de régularités
La recherche de relations causales	La recherche de corrélations empiriques
Les rapports de recherche	Les descriptions et les récits

La compréhension et l'intervention sont deux autres orientations de la recherche : on cherche à comprendre pour mieux agir dans la première, et à agir pour mieux comprendre dans la deuxième.

- **La compréhension** est obtenue par les activités de description, analyse et interprétation. L'interprétation n'est possible qu'en tenant compte de l'intention des acteurs (les apprenants et les enseignants). Cette « approche compréhensive » se centre sur les acteurs dans leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de « compréhension » réelle des jeux auxquels ils ont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent ;
- **L'intervention** a pour objectif d'améliorer le processus enseignement-apprentissage en proposant aux enseignants et apprenants des manières et moyens d'enseigner-apprendre ensemble plus efficacement.

le schéma suivant précise la nature de la recherche selon la dominance des orientations choisies:



## 5.2 Courants de la recherche

Il sont résumés comme suit:

1. **La recherche-modélisation** : c'est l'équivalent épistémologique de la théorisation dans les sciences « exactes ». Toute recherche doit comprendre une part de modélisation : quand la recherche est orientée objet on cherche à concevoir des modèles théorique et quand la recherche est orientée sujet, la tendance est plutôt vers des modèles pratiques. Jean-Louis LE MOIGNE distingue deux types de modélisation

Modélisation analytique	Modélisation systémique
Objet	Projet ou processus
Élément	Unité active
Ensemble	Système
Analyse	Conception
Disjonction	Conjonction
Structure	Organisation
Optimisation	Adéquation
Contrôle	Intelligence
Efficacité	Effectivité
Application	Projection
Évidence	Pertinence
Explication causale	Compréhension téléologique

Lorsque la recherche est orientée objet la modélisation analytique est privilégiée, à l'opposé de les recherches qui sont orientées sujet, privilégient la modélisation systémique. Le recours à des modèles comme outils d'analyse doit se faire avec la plus extrême prudence, puisque le didacticien sort alors de son domaine de compétence : il vaut mieux emprunter des analyses déjà faites par des spécialistes plutôt de se risquer à des analyses personnelles au moyen d'outils que l'on n'est pas sûr de maîtriser. L'analyse de pratiques observées chez un enseignant, par exemple, peut dans certains cas relever de l'analyse psychanalytique.

2. **La recherche-description** : Le terme « description » a aussi le sens de « narration » lorsque qu'il concerne dynamique, comme le processus d'enseignement-apprentissage. Elle prend une place particulièrement importante dans la partie du travail de mémoire ou de thèse faisant le point sur l'état de la recherche ou pour décrire des observations de classe et/ou des analyses de pratiques ou matériel didactique ou ou lorsque la recherche doit être décrite elle-même dans sa procédure (la succession des activités réalisées par le chercheur) et dans son évolution (la modification des objectifs, des méthodes et/ou des activités de recherche en raison des difficultés ou opportunités surgies en cours de travail).
3. **La recherche-production** : Elle vise l'élaboration de produits servant à l'enseignement-apprentissage qui peuvent relever de l'une ou l'autre des trois perspectives:
  - *méthodologique* : ces propositions vont limiter leur domaine en fonction de la problématique de recherche ; elles porteront par exemple sur un type de public, d'objectif, de dispositif, de support, de technologie, d'activité, de démarche ou approche, de pédagogie, ... . Ces produits prennent généralement la forme de « fiches pédagogiques » et proposent des modèles d'enseignement, mais parfois aussi des modèles de compréhension ;
  - *didactique* : comme les grilles d'analyse de matériels didactiques et d'observation de classes ;
  - *didactologique* : comme les chartes pédagogiques et déontologiques, les curricula, les modèles de contrat d'enseignement-apprentissage, les programmes de formation, ... .
4. **La recherche-expérimentation** : Son objectif est de relier expérience et connaissance, selon que l'on part de la première pour aller vers la seconde, ou l'inverse. Il y a plusieurs manières opposées de le faire:
  - *La méthode inductive* : Lorsqu'on part de l'expérience de quelques faits pour en tirer une connaissance qui va prendre la forme d'une proposition à valeur générale : loi ou règle. À partir d'une régularité observée dans un certain nombre d'exemples, on va considérer qu'elle se retrouve partout, c'est-à-dire que



l'on va en tirer une norme. Par exemple à partir du constat que les élèves apprennent de manière très différente les uns des autres, que tous les enseignants doivent varier constamment leurs méthodes d'enseignement ou proposer à tous les élèves des situations où ils puissent mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage.

- *La méthode déductive* : Lorsqu'on part d'une connaissance pour produire de l'expérience. Si cette connaissance est considérée comme certaine, il s'agit d'une application (par exemple à partir de la proposition selon laquelle tous les enseignants doivent varier constamment leurs méthodes d'enseignement, on va rechercher et tester un certain nombre d'approches et de démarches différentes, et un certain nombre de séquences de travail autonome). Si cette connaissance est considérée comme non certaine et que c'est elle que l'on veut tester, en d'autres termes, si cette connaissance est une hypothèse que l'on veut valider ou invalider, il s'agit alors d'une expérimentation (par exemple on va demander aux élèves de vérifier si la règle à laquelle ils sont déjà parvenus à partir des exemples disponibles vaut aussi dans d'autres exemples). On voit alors que la recherche-expérimentation exige le recours à des « groupes-témoins ».
- *La méthode hypothético-déductive* : Lorsqu'on a posé d'abord une hypothèse avant de s'efforcer de la valider. L'hypothèse initiale se trouve finalement invalidée, de sorte que la recherche doit reprendre sur la base d'une nouvelle hypothèse. L'un des exemples qui donne cet épistémologue est celui de la science astronomique, avec le passage du paradigme de Ptolémée (la terre est fixe au centre de l'univers, les astres tournant autour d'elle) au paradigme de Copernic-Galilée (la terre tourne autour du soleil avec d'autres planètes-satellites, et elle a elle-même un satellite, la lune) puis au paradigme de Hubble (le soleil est lui-même l'une des étoiles d'une galaxie dans un univers d'innombrables galaxies). Selon Karl POPPER, une hypothèse n'est scientifique que si on admet le principe de sa « falsifiabilité », ou « réfutabilité », c'est-à-dire si on admet qu'il existe au moins une hypothèse contradictoire susceptible d'être validée, et qui dans ce cas rendrait « fausse » ou « réfutée » la première hypothèse et ainsi de suite. Gaston Bachelard en a tiré une épistémologie très connue qui repose sur le concept d'« obstacle épistémologique » : la connaissance scientifique se construit non pas à partir de l'expérience, mais contre elle. En résumé, l'intuition première est un obstacle à la pensée scientifique.

5. **La recherche-expérienciation** : a été développé par les didacticiens des sciences pour penser les fonctions et formes scolaires des activités expérimentales dans l'enseignement des matières scientifiques. Elle se propose de répondre au paradigme suivant:

l'expérience empirique est considéré comme obstacle à l'acquisition de la connaissance scientifique, alors que la mise en œuvre des méthodes actives, qui exige au contraire de partir de l'expérience vécue et concrète des élèves. On propose ainsi, entre « l'expérience pour voir » qui relève du « tâtonnement empirique simple » et « l'expérience pour faire varier un des facteurs du phénomène » qui relève de l'expérimentation, un troisième type intermédiaire d'expérience, « l'expérience pour comprendre ». Elle facilite la compréhension des pratiques effectives de la science, avec des articulations indispensables entre moments empiriques et moments expérimentaux, et une importance particulière donnée au raisonnement, à la méthodologie, et à la validité des conclusions. Il s'agit de confronter les élèves à un réel peu aménagé, de les aider à problématiser ou à émettre un projet, de favoriser la mise en œuvre effective des investigations, de favoriser les dynamismes et les confrontations, de distinguer un guidage pédagogique d'exploration et un guidage pédagogique de validation, et d'inciter les élèves à réfléchir sur les démarches et sur les raisonnements.

6. **La recherche-action** : C'est une démarche de recherche qui s'est développée sur la base d'une contestation des formes « traditionnelles » de recherche, et d'une volonté d'intégrer les résultats de la recherche dans l'action sociale. Selon Kurt Lewin, elle propose d'établir un nouveau rapport entre théorie et pratique en définissant un but commun aux chercheurs et aux sujets pour les cheminer ensemble vers la connaissance. Une compréhension dynamique et autonome doit réunir tous les partenaires et garantir aux sujets de la recherche un véritable contrôle de la problématisation, du processus de recherche et de la gestion des résultats. Ce n'est pas une méthodologie mais une démarche », « un processus de transformation », « un mode d'implication et d'existence », où coexistent de nombreux courants différents.

Plus que d'implication, il s'agit en réalité de véritable engagement militant, ce courant de recherche se situe donc du côté le plus extrême de la recherche orientée sujet. Ce courant de recherche sera plus détaillé dans la chapitre suivant.

### 5.3 Méthodes de recherche

1. **La méthode documentaire** : pour désigner les techniques de recherche et d'analyse de documents qui sont déjà disponibles et qui fournissent d'emblée des informations immédiatement exploitables concernant la thématique de la recherche. Ces informations sont parfois des analyses déjà effectuées (thèses, articles, ouvrages, conférences, ...) et doivent être exigé des étudiants chercheurs pour chacun des « concepts spécifiques » de leur recherche. Ces informations sont parfois des données prêtes à être analysées (par exemple l'analyse des manuels les plus utilisés pour une recherche sur la didactique des mathématiques dans tel ou tel pays ; ou l'analyse de cursus des centres de formation professionnelle et de programmes de stages de

formation pour une recherche sur la formation des enseignants).

2. **La méthode quantitative** : Elle a pour objectif de dépasser les impressions subjectives et préjugés personnels et collectifs. La qualité de ce type d'analyse dépend de la quantité et de la représentativité des personnes enquêtées, de la rigueur du traitement statistique, de la clarté du mode de présentation finales des données, de la pertinence des analyses et interprétations par rapport à la problématique de recherche. L'analyse quantitative s'applique le plus souvent aux résultats des questionnaires recueillis auprès des enseignants et des apprenants, mais aussi à des analyses de matériels didactiques, voire des observations de classes. Il faut surtout veiller :
- à tester préalablement les questionnaires auprès de quelques individus avant de les distribuer en nombre ;
  - à présenter et justifier l'ensemble de la démarche utilisée : comment et pourquoi les questionnaires ont été conçus (en particulier, à partir de quelles hypothèses et/ou questions de recherche), les enquêtés choisis (« constitution de l'échantillon »), la procédure utilisée retenue, la démarche d'analyse des résultats ; l'ensemble des formulaires de questionnaires et des éventuels canevas d'entretien doit être reproduit en annexe, de manière à permettre aux lecteurs d'évaluer eux-mêmes leur pertinence par rapport à la problématique de recherche ;
  - à tenir compte du nombre des personnes interviewées dans l'interprétation et la présentation des résultats : 20 enseignants interrogés au hasard ne sont pas forcément représentatifs ; calculer des pourcentages avec un chiffre après la virgule sur un échantillon aussi réduit n'a strictement aucun sens ;
  - à ne pas oublier que les données chiffrées ne sont pas intéressantes en elles-mêmes, mais dans la seule mesure où elles sont analysées (mises en rapport entre elles) et interprétées (mises en rapport avec la problématique de recherche).

Une question très souvent posée par les étudiants-chercheurs sur le nombre minimal d'individus interrogés à prévoir. Ce n'est après coup que l'on peut juger :

- si la méthode quantitative est crédible, si l'échantillon est représentatif ;
- si elle a été adéquate, c'est-à-dire si elle a permis d'obtenir des résultats qui n'auraient pas pu être obtenus par la méthode qualitative ;
- si elle a été efficace, c'est-à-dire si son rapport « coût-bénéfice » est avantageux. Il faut éviter « d'utiliser un marteau-pilon pour écraser une mouche ».

3. **La méthode qualitative** : Il s'agit non pas de mesurer les phénomènes (méthode quantitative), mais de comprendre leur nature et leur « qualité » profondes. L'analyse qualitative est définie
- par son objet, à savoir des données empiriques constituées non de chiffres mais de mots organisés en textes, et recueillies par des observations, des entretiens, des extraits de documents ou des enregistrements ;

- par sa méthodologie principalement de type inductif, qui consiste à condenser les données empiriques par sélection, centration, simplification, abstraction et transformation ; à les présenter sous forme de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux de manière à tirer des conclusions ; enfin à élaborer/vérifier ces conclusions par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données, ou par des discussions entre collègues visant à développer un consensus.

L'objectif final serait d'atteindre progressivement « une cohérence conceptuelle/théorique » en reliant chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données, puis en les regroupant sous des « éléments conceptuels » de plus en plus larges ; ces éléments conceptuels vont enfin être reliés eux-mêmes dans une « théorie », celle-ci étant définie comme un « cadre conceptuel » consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions. Il faut noter qu'il n'existe pas de règles de décision ou algorithmes en recherche qualitative permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides

4. **La méthode historique** : Elle repose sur quatre grandes « valeurs d'usage » :

- L'histoire comme analyseur des mécanismes de fonctionnement du champ didactique ;
- L'histoire comme mode d'approche complexe des enjeux didactiques actuels ;
- L'histoire comme outil et modèle de formation des enseignants ;
- L'histoire comme source d'innovation.

Toutes les problématiques de recherche n'exigent pas la perspective historique, toutefois les étudiants-chercheurs ont intérêt à l'intégrer.

5. **La méthode comparative** : Elle permet de travailler sur des phénomènes qui ne peuvent être soumis à l'expérimentation. La méthode comparative est aux sciences de l'éducation ce que la méthode expérimentale est aux sciences exactes. Les études de cas, qui constituent l'essentiel de cette méthode, seront plus fiables si les étudiants-chercheurs se donneront les moyens de mettre en comparaison des circonstances différentes : on ne peut éviter en effet la simple description/narration dans une étude de cas si la formation disciplinaire antérieure a été suffisamment large et assurée pour fournir les instruments et les points de comparaison qu'un terrain d'observation unique ne peut fournir par lui-même.

## 5.4 Outils de recherche

1. **La recherche documentaire** : à l'aide des « techniques de recherche documentaire classiques » tels ; Sites de bibliothèques ; Sites d'associations et/ou de revues abordant des thématiques didactiques ; Sites d'éditeurs ; Sites officiels ; Utilisation des moteurs de recherche sur Internet (la connaissance précise de tous les « opérateurs booléens » (ET, OU, SAUF, etc.) permet de gagner un temps précieux dans ses recherches en ligne) ;
2. **L'analyse documentaire** : Il n'existe pas technique d'analyse documentaire qui soit propre à la recherche pédagogique. Mais de manière générale, un chercheur doit disposer à la fois :
  - *du point de vue qualitatif*, d'une bonne capacité de lecture « compréhensive » de tous types de documents, telle que sa formation générale universitaire doit normalement la lui avoir donnée ;
  - *du point de vue quantitatif*, d'une bonne capacité de travail comparer les données du terrain avec les idées des autres et ses idées personnelles jusqu'à atteindre ce seuil critique à partir duquel, sur l'ensemble de ses observations se structurent en un réseau conceptuel nouveau : l'originalité de la recherche vient rarement d'idées véritablement nouvelles, mais plutôt entre des idées déjà connues, de relations nouvelles établies de manière imprévue qui se révèlent pertinentes par rapport à sa problématique de recherche.
3. **L'analyse de matériel didactique** : tels manuels, cahiers d'exercices, guides pédagogiques, enregistrements audio et vidéo, etc. . Ils occupent une place toute particulière pour des raisons d'accessibilité et de commodité (il est plus facile d'analyser des manuels que d'observer des classes), mais aussi pour des raisons épistémologiques (une recherche sur le processus d'enseignement-apprentissage ne peut négliger des outils aussi constamment utilisés conjointement par les enseignants et par les apprenants).
4. **L'observation de classes** : cette observation ne peut se faire sans se référer essentiellement à l'intentionnalité de l'enseignant et devraient impérativement être complétées par un entretien avec les enseignants observés.
5. **Les questionnaires** : Ce sont des outils relativement aisés à mettre en œuvre, mais très délicats à élaborer : il faut être clair en effet sur les hypothèses que l'on cherche à valider, et sur le type de données que l'on aura besoin de croiser pour y parvenir, pour faire en sorte de pouvoir les recueillir. C'est pourquoi on teste toujours en principe une première version d'un nouveau questionnaire sur quelques individus, avant de distribuer le formulaire définitif ; et c'est aussi pourquoi il

est particulièrement recommandé de soumettre préalablement ces différents questionnaires à son directeur de recherche en lui explicitant d'emblée les hypothèses sous-jacentes, puisque sans leur connaissance il est impossible d'évaluer la pertinence d'un questionnaire. Les questionnaires, parce qu'ils permettent de toucher de nombreux destinataires, sont particulièrement mis à contribution pour l'analyse quantitative.

6. **Les entretiens** : sont une technique plus adaptée à l'analyse qualitative qui permettent d'approfondir certains thèmes et de travailler sur les dimensions cognitive et affective et volitive des acteurs (leurs savoirs, leurs convictions, leur vécu, leurs sentiments, leurs motivations,...). À l'inverse des questionnaires, les entretiens sont souvent plus faciles à préparer (ce sont parfois de simples canevas de questionnement), mais ils sont plus délicats à mettre en œuvre sur le terrain (contact personnel nécessitant plus de temps et d'implication de la part des enquêtés, gestion des imprévus inévitables au cours d'une interaction,...) et les données qu'ils génèrent sont plus lourdes à gérer (sélection et analyse des entretiens, recoupement entre les différents entretiens,...).

Il est parfois intéressant voire nécessaire de combiner les deux techniques : par exemple questionnaire avec certaines questions ouvertes, sélection des personnes à interviewer à partir des retours de questionnaires, entretiens auprès de ces personnes avec certaines questions fermées.

## 5.5 La méta-méthode de recherche

appelée souvent recherche-développement c'est une méthode permettant de choisir entre des méthodes différentes et d'intégrer plusieurs outils de recherche, comme :

- enquêtes et/ou entretiens auprès de différents acteurs : responsables politiques, administratifs et pédagogiques, inspecteurs, formateurs, enseignants, apprenants, auteurs de manuels, éditeurs, et ce pour recueillir de leur part non seulement des informations, mais, dans la mesure du possible, des réactions aux analyses, interprétations, propositions d'intervention et interventions effectives du chercheur ;
- analyse et interprétation des documents dits « premiers » : textes officiels, rapports d'inspections, programmes de formation, manuels, préparations de cours et travaux d'apprenants, classes observées, matériels didactiques, ... ;
- analyse et interprétation des « documents seconds » : ceux produits par le chercheur lui-même dans le cadre de ses expérimentations tel des matériels didactiques élaborés, séquences réalisées dans des classes, ... ;
- analyse et interprétation de « documents tiers » : articles, cours, conférences et ouvrages de didacticiens, pédagogues, sociologues, ... ;

- échanges et discussions avec son directeur de recherche et d'autres chercheurs.

Ainsi, les opinions, représentations et conceptions des enseignants seront recueillies par des enquêtes et/ou entretiens, les pratiques de classe par des observations, la conception didactique des matériels par des analyses. Mais les mêmes données doivent être traitées si possible par des méthodes différentes : par exemple l'analyse d'un manuel avec celle d'autres manuels contemporains (méthode comparative) et d'autres manuels plus anciens (méthode historique), avec le recueil des avis d'utilisateurs enseignants et apprenants (entretien) voire avec l'observation de classes réalisées ou expérimentées utilisant ce manuel.

Paul Cyr propose l'observation et l'intuition, les entretiens et autres procédures de réflexion à haute voix, la prise de notes par les apprenants, la tenue d'un journal par les apprenants, les questionnaires et sondages administrés par le chercheur et les données recueillies lors d'un entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Le message fondamental n'est pas qu'il faut appliquer scrupuleusement les méthodes suggérées, mais que la création, la vérification et la révision de méthodes d'analyse pratiques et efficaces doivent être pour les chercheurs qualitatifs une priorité absolue.

La recherche-développement est appelée ainsi parce qu'elle consiste à tester et à étudier les conditions et les effets d'une diffusion dans l'espace parmi et dans le temps parmi les acteurs et dans les classes du modèle d'intervention élaboré dans une recherche préalable. C'est une combinaison entre recherche application et recherche-expérimentation qui permet en particulier :

- de repérer les difficultés de mise en œuvre de l'innovation par des enseignants différents dans des environnements différents ;
- de mettre au point des modalités d'adaptation à ces environnements divers ;
- de concevoir et d'élaborer des matériels, des aides, des guidages et des programmes de formation à destination des enseignants ;
- d'améliorer le modèle initial d'intervention lui-même ;
- de formuler et de valider au besoin des hypothèses complémentaires ;

La recherche-développement combine aussi recherche-application et de recherche-expérimentation, dans la mesure où elle intègre :

- la recherche-production : concevoir et d'élaborer des matériels, des aides, des guidages et des programmes de formation à destination des enseignants ; ;
- la recherche-action : d'impliquer tous les acteurs de terrain dans une recherche collective,





# 6

## La Recherche-Action

Le tableau suivant regroupe les principales caractéristiques opposées des deux types de recherche :

<b>Recherche-action</b>	<b>Recherche universitaire initiale</b>
Contestation des formes « traditionnelles » de la recherche « académique ».	Respect des formes, règles et contraintes de la recherche universitaire.
La recherche part d'une demande d'acteurs de terrain insatisfaits.	La recherche part d'une décision du chercheur motivée par l'obtention d'un diplôme.
Engagement commun du/des chercheur(s) et des acteurs de terrain.	Implication possible du seul chercheur.
Chercheur(s) et acteurs de terrain participent à l'ensemble du processus de recherche	L'étudiant-chercheur est le seul responsable de sa recherche.
Pas de compétences spécifiques ou de formation préalable nécessaire.	La recherche est l'aboutissement d'une formation et de connaissances.
Pas d'hypothèses, pas de méthodologie préétablie.	Hypothèses préalables, méthodologie préétablie.
Pas de recherche documentaire initiale les besoins de documentation émergeront selon le besoin de la recherche	Le travail de recherche commence par la recherche et l'analyse documentaires puis établir une synthèse.
Évaluation et exploitation de la recherche par les acteurs de terrain eux-mêmes.	Évaluation par les membres du jury

Le tableau suivant résume un peu plus les différences

4. **L'approche complexe** : Parce qu'elle prend en compte la diversité des acteurs et leur environnement : « Comment répondre à la complexité de notre époque? », « Toute situation humaine est complexe » ;
5. **L'approche productive** : capacité d'anticiper ce qui va se produire en influençant sur les paramètres d'un système plutôt que de réagir une fois que ces paramètres ont produit leur effet. Par exemple dans un contexte institutionnel bloqué, il est préférable de provoquer une crise ou un conflit pour analyser les logiques de pouvoir et ainsi permettre une réappropriation collective.

Bien qu'on remarque que nombre d'étudiants-chercheurs, une fois leurs thèses soutenues, ont tendance à réaliser par la suite d'autres travaux de recherche-action; La recherche-action en tant que mode de recherche reste critiquée par de nombreux universitaires, y compris des didacticiens. On reproche plus à la recherche-action un manque rigueur particulier quant à ses procédures. Cette rigueur concerne en particulier les points suivants :

- La prise en compte du fait que même si le chercheur a mobilisé des acteurs de terrain dans une recherche commune, une thèse universitaire adresse par nature aux membres du jury de soutenance ;
- Une clarté la plus grande possible sur les rôles, les responsabilités et les apports des différents participants à la recherche, ainsi que l'intégration, dans le bilan de la recherche elle-même, de leur propre évaluation des résultats de cette recherche et de leurs retombées sur leur pratique ;
- Une analyse serrée et approfondie des données recueillies en fonction des « théories » ou « modèles » retenus ;
- Une problématique initiale claire, avec dès l'introduction générale des questions de recherche et des hypothèses reliées et hiérarchisées, puis reprises une à une dans le bilan systématique dressé en conclusion générale.





# Présentation de la recherche

## 7.1 L'introduction générale

L'introduction générale d'une recherche (thèse ou mémoire) a pour objectifs de présenter les points suivants :

1. le projet de recherche ;
2. les moyens qu'on s'est donné pour le mener à bien ;
3. les résultats obtenus ;
4. la manière dont le texte (thèse ou mémoire) va rendre compte des trois points précédents.

Cette introduction générale doit comporter les éléments suivants :

1. **Présentation et justification de la thématique de recherche** : l'introduction introduit le travail de recherche, mais elle ne présente pas les idées de début de la recherche. Cette présentation doit notamment contenir :
  - une conception de la discipline dans laquelle la recherche s'inscrit ;
  - un rattachement éventuel à une école, un courant particulier à l'intérieur de la discipline ;
  - définition et conception du domaine dans lequel cette thématique et ce projet de recherche se situent ;
  - raisons et justification des choix (projet d'amélioration ou d'innovation, motivations personnelles, objectifs professionnels,...) ;

- et la démarche de présentation de la recherche, c'est-à-dire le plan de la thèse ou du mémoire.

Il faut alors être très vigilant pour que la thèse ou le mémoire ne dérive vers un récit de recherche : ces travaux de recherche en effet visent à rendre compte des objectifs que l'on s'est fixé, des moyens que l'on s'est donné pour cela et des résultats que l'on a obtenus, et non du déroulement chronologique du processus de recherche.

Si l'introduction est supposée rédigée une fois votre recherche entièrement terminée, par contre le plan indique au lecteur ce qu'il va trouver dans la suite du texte. D'où le jeu suivant sur les temps :

- Présentation de la démarche de recherche : « Pour valider mes hypothèses, j'ai consulté ... j'ai enquêté ... j'ai observé... » (temps passé).
- Présentation de la démarche de présentation de la recherche dans le mémoire : « Dans une première partie, je vais présenter ... nous examinerons ... » (temps futur).

Dans la totalité du mémoire, on conseille d'utiliser :

- le passé composé et non le passé simple (« j'ai analysé », et non « j'analysai ») ;
- la première personne du singulier "je", et non le "nous" dit « de modestie », pour les quatre bonnes raisons suivantes :
  - (a) Il s'agit d'une recherche personnelle, et il faut l'afficher comme telle, en prenant toutes ses responsabilités.
  - (b) En didactique, c'est le meilleur moyen de limiter les effets indésirables de la subjectivité.
  - (c) Cela permettra d'éviter les ambiguïtés des « nous » personnels et les « nous » vraiment collectifs, sans parler du « on », dont les interprétations sont parfois complexes.
  - (d) Et enfin cela permettra d'éviter des erreurs d'accord au féminin.

## 7.2 La conclusion générale

Elle se rédige en relation directe avec l'introduction générale, qu'elle doit reprendre systématiquement et s'y référer explicitement. D'où le titre de ce chapitre. Il s'agit de :

- « boucler » sa recherche, l'achever, y mettre le point final ;
- « mettre en boucle » sa recherche en rattachant la conclusion générale à l'introduction générale.

La conclusion générale d'une recherche doit comporter les éléments suivants :

1. **Rappel de la problématique de recherche**, en particulier des hypothèses et des questions de recherche ;
2. **Bilan et auto-évaluation** du travail réalisé : les résultats de la recherche, en particulier indication des hypothèses validées ou invalidées, réponses obtenues/non obtenues/partiellement obtenues aux questions de recherche ;
3. **L'auto-évaluation** de la pertinence et de l'efficacité des moyens utilisés pour travailler la problématique : outils, démarche et méthodologie) ;
4. **L'auto-évaluation** concernant le mémoire lui-même en tant qu'objet (écriture, plan, présentation, etc.) ;

Ce bilan et cette autoévaluation doivent éviter les deux extrêmes que sont l'auto-satisfaction et l'auto-flagellation : il faut présenter simplement et sincèrement tout autant ce que l'on considère comme des réussites que ce qu'on évalue comme des échecs ou des insuffisances.

### 7.3 La soutenance orale

Après une courte intervention initiale du président du jury où il annoncera l'objet de la réunion, présentera les différents membres du jury et donnera quelques informations sur le déroulement de la séance, il vous donnera la parole pour un exposé oral de votre travail, d'une durée qui est généralement fixée entre 20 et 30 minutes, et qu'en principe les membres du jury vous laisseront terminer sans vous interrompre. Cet exposé oral est très important, l'évaluation finale que donnera le jury ne portant pas sur votre seul travail écrit, mais sur l'ensemble travail écrit + exposé oral + échanges entre vous et les membres du jury. Certains travaux moyens donnent lieu malgré tout à une bonne évaluation parce que l'exposé et les échanges ont été jugés très satisfaisants. C'est en particulier le cas lorsque le candidat se montre capable de s'autoévaluer et de réagir aux critiques du jury de manière très pertinente. À l'inverse, de bonnes recherches n'obtiennent pas la mention que mériterait le travail écrit parce que le jury a jugé la soutenance décevante.

Lors de toute la soutenance, vous devez considérer votre travail comme un objet déjà réalisé, extérieur à vous-même, et sur lequel par conséquent vous êtes déjà en mesure de porter un regard et tenir un discours distanciés : il ne s'agit pas du tout dans votre exposé de présenter à nouveau oralement une recherche déjà présentée par écrit, et que les membres du jury ont lue. Il faut absolument éviter d'en faire un résumé oral systématique reprenant dans l'ordre les différentes parties du texte écrit ; et bien sûr éviter tout autant de reprendre la chronologie de votre démarche de recherche.

Il faut rentabiliser au mieux le temps de votre exposé oral. Cela suppose :

1. d'avoir très soigneusement préparé cet exposé : venez avec des notes exhaustives et détaillées mais écrites en style télégraphique, rédigez entièrement à l'avance

quelques phrases qui vous paraissent importantes, mais faites en sorte de ne pas donner l'impression de les lire, résistez à l'envie de tout rédiger à l'avance, rédigez vos notes, simulez plusieurs fois à l'avance votre exposé oral.

2. de tenir compte du fait que les membres du jury ont lu votre travail, et qu'il est donc parfaitement inutile d'en refaire un résumé oral : la lecture constante de votre texte est l'un des rares cas, avec le dépassement de votre temps de parole, où le président du jury pourra se permettre de vous interrompre au cours de votre exposé.