

LA SPÉCIFICATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Jacques CHEVRIER

Les chercheurs débutants pensent que le but de la recension des écrits est de trouver des réponses relativement au sujet de recherche ; au contraire, les chercheurs expérimentés étudient les recherches antérieures pour développer des questions plus intelligentes et plus pénétrantes à propos du sujet.

YIN, 1994

Toute recherche se construit à partir d'une question intrigante. Pour obtenir la réponse désirée, il faut savoir poser la bonne question, à partir d'un problème bien articulé. Pour les étudiants en formation à la recherche, cette étape d'élaboration de la problématique s'avère l'une des plus difficiles à saisir et à maîtriser. Et pourtant, il s'agit d'une étape très importante puisque c'est elle qui donne à la recherche ses assises, son sens et sa portée. Dans ce chapitre, nous présenterons ce qu'est un problème de recherche et ce qui lui confère sa pertinence. Nous approfondirons ensuite les étapes d'élaboration de la problématique, appelée *problématisation*, et la manière de présenter la problématique dans des écrits scientifiques.

Présenter la problématique de recherche dans un projet, un rapport ou un article de recherche, c'est fondamentalement répondre à la question suivante : « Pourquoi avons-nous besoin de réaliser cette recherche et de connaître les résultats qu'elle propose ? » En définissant le problème auquel

on s'attaque et en montrant pourquoi il faut le faire, la problématique fournit au chercheur les éléments nécessaires, pour justifier sa recherche. En cela, elle constitue essentiellement un texte argumentatif présentant le thème de recherche, un problème spécifique se rattachant à une question générale et les informations nécessaires pour soutenir l'argumentation servant à justifier la recherche elle-même.



QU'EST-CE QU'UN PROBLÈME DE RECHERCHE ?

Comme l'indique si justement De Landsheere¹, « entre la résolution de problèmes dans la vie courante et la recherche, il n'y a pas d'opposition absolue : seuls diffèrent réellement le niveau de prise de conscience, l'effort de systématisation et la rigueur des généralisations ». Chaque recherche renouvelle, pour le chercheur, le défi de faire avancer les connaissances. Chaque nouveau projet de recherche, loin d'être l'occasion d'une application aveugle de techniques spécifiques, exige du chercheur une démarche réfléchie où chaque décision doit être justifiée en vue de produire les connaissances les plus valides et les plus utiles possibles. Dans cette optique, la démarche de recherche peut être considérée comme un cas particulier du processus, plus fondamental, de résolution de problème où l'identification du problème de recherche en constitue tout naturellement la première étape.

Il y a problème lorsqu'on ressent la nécessité de combler l'écart existant entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable (la situation satisfaisante étant considérée comme le but). Résoudre un problème, c'est trouver les moyens pour annuler cet écart. Dans ce contexte, un problème de recherche se conçoit comme un écart consistant que l'on veut combler entre ce que nous savons, jugé insatisfaisant, et ce que nous devrions savoir, jugé désirable (la situation satisfaisante correspondant au but avoué de la recherche et à sa finalité selon le point de vue adopté).

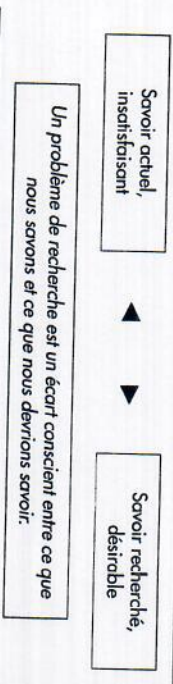
Ainsi, les chercheurs en éducation s'interrogent sur la nature de l'apprentissage scolaire, l'efficacité des méthodes pédagogiques, la construction d'une identité professionnelle chez les enseignants, la formation des enseignants, les causes du décrochage scolaire, l'impact des politiques adoptées dans le système éducatif, autant de sujets pour lesquels nous

1. G. DE LANDSHEERE, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Colin-Bourrellet, 1976, p. 18.

2. Voir à ce sujet P. COCQUELIN, *Le penser efficace. Tome II. La problématique*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1967, ainsi que P. LEMAITRE, *Des méthodes efficaces pour étudier les problèmes*, Paris, Chotard, 1987.

Jugeons nos connaissances insatisfaisantes, soit parce qu'elles ne nous permettent pas de comprendre la réalité, soit parce qu'elles ne nous fournissent pas les informations nécessaires pour prendre des décisions adaptées et agir efficacement. Pour tous ces sujets, nous désirons des connaissances qui soient à la fois les plus complètes, les plus valides et les plus utiles possibles.

FIGURE 3.1
Problème de recherche



LA PERTINENCE D'UN PROBLÈME DE RECHERCHE

Cette définition du problème de recherche soulève la question du *savoir désirable*. Après tout, pourquoi étudier une question plutôt qu'une autre ? De manière générale, un thème de recherche trouve sa pertinence lorsqu'il s'inscrit dans les valeurs de la société. Le choix d'un thème de recherche ne peut, en effet, échapper à l'influence des valeurs personnelles du chercheur ni à celles de la société dans laquelle il vit (plus grand bien-être personnel, meilleures relations humaines, meilleure vie de groupe, travail plus efficace, niveau socioéconomique plus élevé, etc.). Le fait de choisir « l'intégration des handicapés en classe régulière » comme thème de recherche peut répondre non seulement à des préoccupations personnelles du chercheur (celui-ci veut améliorer la qualité de vie d'un handicapé qu'il connaît bien), mais aussi à celles de la société nord-américaine (comme ce fut le cas vers la fin des années 1970 et au début des années 1980, au moment fort de la valorisation de l'individu et de la qualité de vie au sein de la société).

Plus précisément, la *pertinence sociale* d'une recherche s'établit en montrant comment elle apporte réponse à certains problèmes des praticiens et des décideurs sociaux. Ainsi, en éducation, le thème d'une recherche est d'autant plus pertinent qu'il s'insère dans les préoccupations des praticiens (parents, enseignants, etc.) et des décideurs (directeurs d'écoles, politiciens, etc.) concernés par l'éducation.

Par exemple, depuis que des statistiques ont sonné l'alarme à propos de la qualité du français des élèves, tous les intervenants du monde de l'éducation ont clairement signifié l'urgence de mieux comprendre le phénomène et de trouver des moyens de changer cet état de fait indésirable. Au plan politique, le gouvernement du Canada fait connaître les thèmes de recherche auxquels il accordera priorité dans le cadre de ses programmes de subvention de recherche du CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines). En 2008, le CRSH, dont la mission est « de faire avancer les connaissances et d'aider à mieux comprendre les êtres humains, les collectivités et les sociétés », privilégia des thèmes aussi diversifiés que le phénomène des sans-abri, les droits de la personne, les femmes et le changement social au Canada, les réalités autochtones, la migration des populations, la diversité culturelle et l'intégration des immigrants dans les villes du Canada et dans le monde entier, la gestion, l'administration et les finances, les technologies numériques novatrices en lien avec les documents visuels, les textes et le son, le Nord canadien, la foresterie et la participation au sport.

La pertinence sociale sera donc établie en montrant comment la recherche peut répondre aux préoccupations des praticiens ou des décideurs concernés par le sujet de recherche. Cela pourra être fait en se référant à des textes citant des témoignages de praticiens ou à des écrits par des groupes de pression, des associations professionnelles ou des organismes gouvernementaux ou politiques, en montrant comment l'étude de ce sujet a aidé les praticiens ou les décideurs jusqu'à ce jour et comment la présente recherche pourrait leur apporter des informations pertinentes.

La *pertinence scientifique* d'une recherche s'établit en montrant comment elle s'inscrit dans les préoccupations des chercheurs. Cela peut être fait en soulignant l'intérêt des chercheurs pour le sujet (nombre de recherches, livres, conférences), en montrant comment l'étude de ce sujet a contribué à l'avancement des connaissances jusqu'ici et en insistant sur l'apport nouveau de la recherche aux connaissances (par rapport à un courant théorique ou à un modèle conceptuel). Une recherche sera jugée pertinente dans la mesure où l'on réussira à « établir un rapport solide entre le déjà connu et ce qui était jusqu'alors inconnu³ », que ce soit pour le prolonger ou pour s'y opposer. Il est important de positionner la recherche par rapport au savoir collectif. En général, par l'expression « ce qui est connu », les chercheurs désignent uniquement l'ensemble des informations relativement organisées (théories, modèles, concepts, etc.) résultant des recherches où ont été utilisées des méthodes reconnues. Il

3. H. SEYF. *Du rêve à la découverte*. Montréal, Les Éditions La Presse, 1973, p. 106. Le Dr Seyf affirme même qu'« une chose vue mais non reconnue en ce qui concerne son importance et ses rapports avec d'autres choses n'est pas une chose connue » (p. 107).

est important que la question spécifique étudiée s'insère dans un contexte plus global. Pour cela, le chercheur doit pouvoir faire référence aux écrits spécifiques à son objet de recherche.

Pour trouver un problème de recherche, on peut,

- à partir des écrits des chercheurs dans un domaine, relever des lacunes très précises dans l'organisation conceptuelle et essayer de les combler grâce à une méthodologie planifiée d'avance qui fournira des observations particulières ou,
- à partir de notre observation et de l'analyse d'une situation type, mieux la comprendre, en tirer les concepts constitutifs et formuler une théorie émergente.

La première démarche, qui part de connaissances théoriques déjà établies pour les valider auprès de données empiriques, est *déductive et vérificatoire*, la seconde, qui part de données empiriques pour construire des catégories conceptuelles et des relations, est *inductive et générative*. Dans la première, la théorie est en quête de données concrètes, dans la seconde, la réalité est en quête d'une théorie⁴.

Dans l'activité de recherche, ces deux démarches viennent souvent se compléter l'une l'autre. De fait, il semble impossible de faire de la recherche en faisant totalement abstraction de l'approche inductive ou déductive. Toutefois, poussées à l'extrême, ces deux démarches (trouver un problème à partir soit de l'organisation conceptuelle, soit d'une situation réelle) comportent des logiques qui commandent une problématisation très différente. C'est donc pour faciliter la distinction entre ces deux démarches que nous présenterons la problématisation selon chacune d'elles, tout en étant conscient que dans la réalité du chercheur, les questions issues des « penseurs » et celles provenant des « acteurs » s'interpellaient constamment, se nourrissant l'une l'autre.

4. M.D. LACOMPRE et J. PREUSSE, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2^e éd.), San Diego, Academic Press, 1993.

5. La distinction entre approche quantitative et approche qualitative est souvent proposée pour caractériser ces deux démarches en deux paradigmes de recherche opposés. Y.S. LINCOLN et E.G. GUBA, *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage, 1985, ont proposé respectivement les termes « rationalistic » et « naturalistic ». L'inconvénient de cette nomenclature est de dichotomiser ce qui, pour plusieurs, s'inscrit fonctionnellement sur un continuum, les deux démarches étant en partie présentes dans beaucoup de recherches ou se complétant mutuellement dans un cycle plus large de recherche.

3

LA PROBLÉMATISATION SELON UNE LOGIQUE DÉDUCTIVE

Dans une perspective déductive et confirmatoire, la problématique s'élabore à partir de concepts issus de la littérature scientifique pour se concrétiser dans une question spécifique de recherche permettant de confronter cette construction théorique à une réalité particulière. Ce sera le premier objet de cette section. Ensuite, nous verrons comment structurer une problématique dans un écrit de recherche en en donnant un exemple détaillé.

3.1. Les étapes de la problématization

Dans le cadre d'une approche déductive, les grandes étapes de la spécification de la problématique de recherche sont

- 1) le choix d'un thème de recherche,
- 2) la formulation d'une question générale,
- 3) la collecte, la structuration et l'analyse critique des informations pertinentes et
- 4) la détermination d'un problème et d'une question spécifiques de recherche.

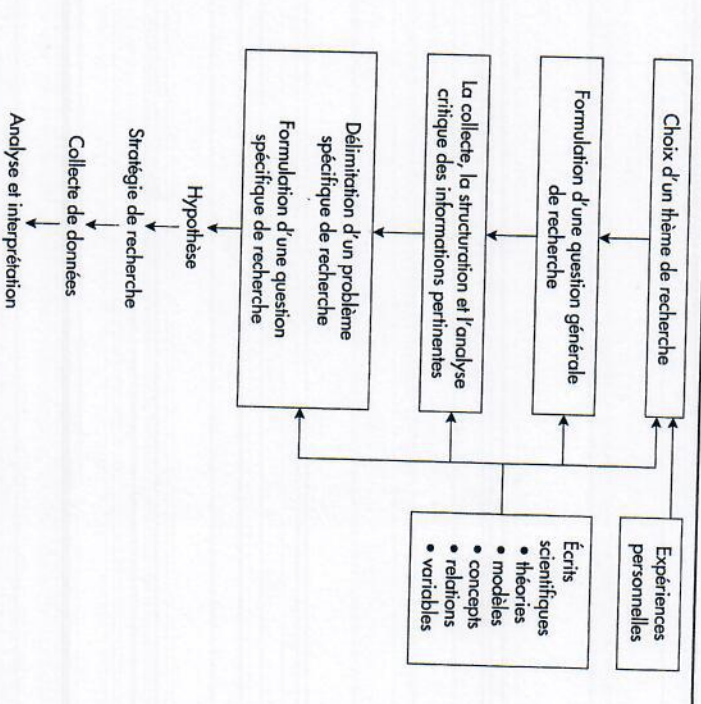
En résumé, il s'agit d'abord de choisir un thème de recherche; ensuite il faut, par une lecture attentive des ouvrages généraux sur ce thème, retenir une question générale de recherche (question encore trop vaste pour être la matière d'une recherche); enfin, il faut, cette fois par une lecture critique des écrits plus spécifiques reliés à la question générale, relever un problème particulier et en tirer une question spécifique de recherche (voir la figure 3.2). Nous verrons maintenant plus en détail chacune de ces étapes.

Le choix d'un thème de recherche

À partir de ses expériences personnelles (vie courante et vie professionnelle) et de la lecture des écrits à l'intérieur de son domaine d'étude, l'étudiant trouve un thème susceptible de l'intéresser suffisamment pour entretenir sa motivation tout au long de sa recherche. Pour cela, il doit d'abord se donner une vue d'ensemble des différents thèmes parmi lesquels il pourra choisir. Un premier moyen d'obtenir cette vue d'ensemble est la consultation des livres d'introduction générale, relatifs à

ce domaine. Un second moyen pour obtenir une vue d'ensemble est de trouver des classifications qui présentent les grands thèmes étudiés par les chercheurs du domaine. En se familiarisant avec les divers thèmes, l'étudiant sera mis en contact avec les sujets plus spécifiques qui composent ces thèmes.

FIGURE 3.2
Problématization selon une logique déductive



Ainsi, la Société canadienne pour l'étude de l'éducation utilise une classification en 11 secteurs des thèmes de recherche courants dans le domaine de l'éducation. Mentionnons, à titre d'exemples, quelques thèmes regroupés dans le secteur « Enseignants » : Attitude des enseignants, Comportement des enseignants, Formation des maîtres, Évaluation des enseignants

La formulation d'une question générale de recherche

Lorsque le thème de recherche est choisi, il faut retenir une question générale qui pourra orienter la suite de la démarche de recherche. La lecture d'ouvrages généraux (recensions d'écrits, articles d'encyclopédies spécialisées ou de « *handbooks* ») sur le thème de recherche permet alors d'inventorier les problèmes généraux contemporains dans un domaine donné et de formuler les questions générales qui s'y rattachent. Prenons le cas, par exemple, de deux étudiants qui choisissent le thème de l'abandon scolaire. Pour celle que la compréhension du phénomène intéresse, la question retenue pourrait être : « Qui abandonne l'école et quand ? » ou bien « Pourquoi ces étudiants ont-ils abandonné ? ». Pour l'autre que l'intervention motive davantage, la question choisie pourrait être : « Quels sont les moyens (instruments, procédures) pour repérer ceux ou celles qui sont susceptibles d'abandonner ? » ou « Quel est le meilleur moyen de diminuer le nombre de décrocheurs ? ». Selon la nature théorique ou pratique du problème, il y a les questions qui, en relation avec les difficultés à comprendre un phénomène, traduisent un besoin de décrire la réalité ou un besoin de l'expliquer, et il y a les questions qui, en relation avec les difficultés d'action sur le réel ou de prise de décision concernant une action, expriment des besoins relatifs à la création d'un moyen nouveau (outil, méthode, etc.), à la modification d'un moyen existant ou à la sélection, parmi un ensemble, de moyens adaptés à ses objectifs⁵. Ces questions seront utiles pour orienter les lectures subséquentes.

La sélection, la structuration et l'analyse critique des informations pertinentes

Pour l'étudiant (et le chercheur) qui aborde un nouveau sujet de recherche, la formulation d'une question générale ne peut se faire sans la collecte et l'examen des connaissances générales sur le sujet choisi. Déjà, à ce stade, il faut pouvoir indiquer les concepts généraux, les principes importants, les modèles théoriques ainsi que les grandes approches théoriques, et parfois même méthodologiques, privilégiées pour aborder les problèmes relatifs au thème choisi. Le chercheur qui travaille sur la même question générale depuis plusieurs années n'a pas à reprendre cette étape pour chaque nouveau projet, car il possède déjà un bagage de connaissances structurées ainsi qu'une vision d'ensemble de son sujet de recherche.

5. Voir, par exemple, les *Handbook of Research on Teaching*.

7. Le chapitre 7 portant sur les stratégies de preuve présente trois grands types de questions de recherche ; il complètera la présentation faite dans ce paragraphe.

La spécification de la problématique

Ensuite, l'étudiant doit acquérir une connaissance approfondie des informations reliées à la question générale et des méthodes utilisées pour y répondre.

Cette démarche a pour axe central la question générale et les questions spécifiques qui en découlent. Il ne s'agit donc pas d'un glanage d'informations mais bien d'une quête orientée, dirigée par ces questions spécifiques. Il peut être avantageux d'écrire, avant même d'avoir lu plus à fond, les questions précises qui semblent reliées à la question principale.

Par exemple, dans le cas de la question portant sur la description du phénomène de l'abandon scolaire : « Qui sont les décrocheurs ? », on pourrait penser, entre autres, aux sous-questions suivantes : Quel âge ont-ils ? Y a-t-il autant de garçons que de filles ? Quelle est leur origine sociale ? Quel est leur rendement scolaire ? Comment devient-on décrocheur ?

Dans une approche déductive, le chercheur précise la problématique grâce à une *analyse critique* en profondeur des écrits de recherche plus spécifiques (articles de recherche, rapports de recherche, conférences scientifiques, etc.) reliés à la question générale ainsi que d'autres écrits pratiques qui s'y rattachent tels que des rapports d'organismes, des programmes, des politiques. Pour découvrir un problème de recherche, il est essentiel d'adopter une attitude active et critique à l'égard des idées relevées au cours de ses lectures. Cette attitude consiste à garder constamment à l'esprit des questions aussi fondamentales que les suivantes : Qu'affirme-t-on exactement ici ? Ces affirmations sont-elles vraies ? Quelles sont les preuves concrètes à l'appui de ces affirmations ? Ces preuves sont-elles valables ? Ces affirmations sont-elles compatibles entre elles ? Plus l'étudiant adoptera, à l'égard des informations qu'il recueille, une posture critique de remise en question, plus il favorisera la prise de conscience de problèmes spécifiques. L'étudiant trouvera probablement des réponses plus ou moins partielles à plusieurs de ses questions. Cela lui permettra d'éliminer certains secteurs où les connaissances sont assez avancées ou, au contraire, de s'inspirer de recherches antérieures pour élaborer la sienne. Ce questionnement continu s'avère donc important, car il sert à construire la structure mentale organisée des informations recueillies, à juger de la pertinence des informations et à faciliter la découverte d'un problème spécifique de recherche.

Cette posture critique requiert du chercheur un certain nombre d'*habiletés de base* telles que classer et juger des recherches selon certains critères, analyser une argumentation, analyser, comparer, faire la synthèse et structurer des informations (faits, concepts et idées)⁸. Pour juger une

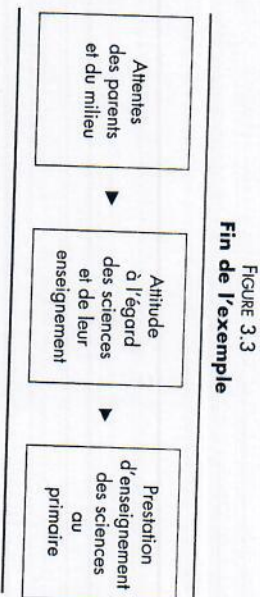
8. Pour une présentation détaillée de ces habiletés, voir le livre de Chris HART, *Doing a Literature Review*, Thousand Oaks, Sage, 1998.

recherche, il faut pouvoir en évaluer les composantes en fonction des intentions des chercheurs et de leur cohérence. Et pour cela, il faut d'abord être capable de classer les recherches, c'est-à-dire être capable de reconstituer les parties d'un article présentant une recherche, de même que les types de recherche en fonction de leurs caractéristiques telles que le but (fondamentale, appliquée, recherche-action, évaluative, de développement, recherche-formation, etc.), la stratégie de preuve (recherche exploratoire, descriptive ou comparative⁹) et la méthodologie. Il faut aussi être en mesure d'identifier les concepts importants, les idées, les théories et les postulats ontologiques, épistémologiques, axiologiques et méthodologiques. Enfin, il faut être capable d'analyser et d'évaluer l'argumentation présentée dans une recherche pour justifier l'objet de la recherche, les décisions méthodologiques et les conclusions tirées des résultats obtenus.

Cette posture critique repose également sur les habiletés à comparer et à structurer les informations recueillies. Les *tableaux* et les *figures synoptiques* (tableau à double entrée, tableau historique, schéma, réseau de concepts, réseau sémantique, diagramme causal, organigramme, algorithme, etc.) sont d'excellents outils d'organisation des informations pour mettre en lumière les relations entre les informations. Par exemple, l'utilisation du réseau conceptuel¹⁰, pour préciser les variables propres à un objet de recherche et les organiser en une structure cohérente, constitue un outil puissant d'analyse et de compréhension. Les modèles et les théories ont justement cette fonction de proposer un ensemble intégré de concepts et de relations. Dans certains articles de revue ou certains livres, on pourra trouver de tels réseaux conceptuels qui illustrent les relations dont on suppose l'existence¹¹.

Par exemple, Jean Roy propose, dans un article sur l'enseignement des sciences au primaire, un modèle hiérarchique causal reliant, directement ou indirectement, la prestation d'enseignement des sciences ou primaire à neuf variables indépendantes. La séquence présentée ici est extraite de ce modèle :

9. Voir le chapitre 7, «La structure de la preuve», pour une présentation de ces différentes stratégies et des exemples de questions correspondant à ces stratégies.
10. On trouvera des indications détaillées sur la façon de faire de telles représentations dans les textes suivants : J.N. NOWAK et D. GOWIN, *Learning How to Learn*, New York, Cambridge University Press, 1984, et le chapitre 6 dans Chris HART, *Doing a Literature Review*, Thousand Oaks, Sage, 1998. Il existe maintenant des logiciels très performants qui facilitent la construction de tels réseaux tels que Inspiration, MindMap et MOT; voir à ce sujet le chapitre 8 dans E.A. WEITZMAN et M.R. MILLS, *Computer Programs for Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage, 1995.
11. Déjà à cette étape, le chercheur commence à choisir ou, le cas échéant, à élaborer le cadre conceptuel ou le cadre théorique de sa recherche. Le chapitre 5 du présent ouvrage est consacré au rôle de la théorie dans la démarche de recherche.



Silverman¹² présente d'autres stratégies qui, au cours de la recension des écrits, aident à développer une posture critique, facilitent l'émergence d'un problème de recherche et aide à construire une problématique. Il propose, entre autres, d'adopter une perspective particulière (historique, culturelle, politique, contextuelle) par rapport au sujet retenu, de trouver des limites à des énoncés généraux en les appliquant à de nouveaux contextes, d'introduire une troisième variable dans les relations étudiées, de changer la distance focale de notre lentille conceptuelle.

En conclusion, la sélection, la structuration et l'analyse critique des informations pertinentes requièrent l'acquisition d'habiletés de base partielles et de stratégies de traitement d'informations spécifiques. Pouvoir classer et juger les recherches, évaluer une argumentation, comparer et structurer les informations sont des habiletés de base essentielles au chercheur. Dans ce contexte, nous ne pouvons qu'encourager l'étudiant qui aborde les écrits sur un sujet donné à faire ses propres résumés sous forme de tableaux ou de figures. D'une part, cette démarche facilite dans bien des cas la compréhension des idées et, d'autre part, elle permet d'établir rapidement des relations peu documentées ou même ignorées par les chercheurs. La représentation synoptique des informations constitue une stratégie efficace pour trouver des problèmes spécifiques de recherche.

La délimitation d'un problème spécifique de recherche

C'est à l'occasion de l'élaboration d'un cadre de référence propositionnel pertinent à la question générale de recherche que des problèmes spécifiques surgissent. Par exemple, des lacunes ou des difficultés très particulières peuvent être relevées dans l'organisation ou la cohérence de nos

¹² David SILVERMAN, *Doing Qualitative Research*, Londres, Sage, 2005.

connaissances scientifiques. Dans les paragraphes qui suivent, nous donnons quelques exemples, tirés de la littérature francophone, de problèmes spécifiques de recherche.

Un premier type de problème spécifique de recherche réside dans *l'absence totale ou partielle de connaissances* concernant un élément de réponse à la question générale.

Simard, Falardeau, Emery-Bruneau et Côté¹³ considèrent que la question générale de l'approche culturelle en enseignement a fait l'objet de plusieurs travaux sur trois plans, les actions de concertation entre les acteurs scolaires et culturels, les pistes pédagogiques visant à intégrer la culture dans la classe et le curriculum, le sens du contexte culturel dans la formation des enseignants. Toutefois, ils relèvent que l'on ne possède pratiquement pas de données sur le rapport à la culture des enseignants alors que l'on a des raisons de croire en son importance dans la mise en œuvre d'une approche culturelle en enseignement. Leur question spécifique de recherche devient alors : Quel est le rapport à la culture des étudiants en formation initiale en enseignement du français ou secondaire ? De même, Mary et Theis¹⁴, relativement à la question générale des moyens pédagogiques pour favoriser le développement de la compétence à résoudre une situation problème mathématique ou primaire, constatent l'absence d'études approfondies sur l'impact de l'utilisation des situations problèmes statistiques sur les stratégies de raisonnement d'élèves à risque en dépit de résultats de certaines recherches qui semblent suggérer que des élèves faibles bénéficient davantage que des élèves forts d'un contexte statistique en situation d'apprentissage. La question spécifique de recherche devient donc : Quel est le potentiel de situations de résolution de problèmes statistiques pour faire émerger des raisonnements statistiques chez des élèves à risque dans une classe spécialisée de fin primaire ?

Un deuxième type de problème spécifique de recherche apparaît lorsque le chercheur a des raisons de croire qu'on ne peut généraliser des conclusions de recherches antérieures à une situation particulière.

Beer-Toker et Goudreau¹⁵ considèrent que, sur la question générale des difficultés associées au développement de la littératie chez les élèves du primaire, on ne peut généraliser les conclusions des recherches faites auprès des élèves à risque non allophones aux élèves immigrants allophones qui éprouvent des difficultés, à cause de la différence de culture associée à la langue. Les facteurs retenus pour l'étude sont : le sentiment de compétence, les représentations de la nature et des fonctions de la lecture et de l'écriture, les attitudes envers la lecture et l'écriture ainsi que les pratiques de littératie. Ce constat justifie de poser la question suivante : pour la population allophone de l'école primaire montréalaise, quelles sont, parmi ces facteurs, ceux qui corrélaient avec le rendement en lecture et en écriture ? Dans le cadre général d'un problème d'intervention concernant le développement de la littératie, Morin et Montésinos-Galet¹⁶ veulent compléter nos connaissances concernant l'effet d'un programme d'orthographe approchées chez des enfants à risque en maternelle alors que les recherches sur ce sujet ont surtout été réalisées avec des élèves au début de l'école primaire. Dans une perspective préventive, il devient important d'en connaître les effets déjà à la maternelle.

Un troisième type de problème spécifique de recherche surgit lorsque certaines variables n'ont pas été prises en compte dans les recherches alors qu'il y a des raisons de croire en leur influence.

Lison et De Ketele¹⁷, sur la question générale des facteurs influençant la construction de l'identité professionnelle des enseignants au secondaire, portent du constat qu'en général 40 % des enseignants se disent non satisfaits de leur travail et remettent en question leur choix de carrière, réalisent que, en dépit des nombreuses recherches effectuées sur les variables qui influencent la satisfaction des enseignants au travail, variables reliées au contexte professionnel, à certaines caractéristiques personnelles, aux habiletés et aux capacités de l'enseignant, à l'engagement et à l'accomplissement de soi, « peu de travaux empiriques se sont penchés » sur le concept de « moral professionnel » et son lien avec la satisfaction professionnelle. Leur réflexion les amène à étudier particulièrement deux groupes de variables : le premier est relié aux caractéristiques personnelles et professionnelles de l'enseignant et le second, à l'environnement relationnel de l'enseignant. Ils posent alors la question des liens entre ces variables et la satisfaction professionnelle, la persistance professionnelle

13. D. SIMARD, E. FALARDEAU, J. EMERY-BRUNEAU et H. CÔTÉ, « Un amont d'une approche culturelle de l'enseignement: le rapport à la culture », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, n° 2, 1999, p. 287-304.
14. C. MARY et L. THEIS, « Les élèves à risque dans des situations problèmes statistiques: stratégies de résolution et obstacles cognitifs », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, n° 3, 2007, p. 579-599.

15. M. BEER-TOKER et A. GOUDREAU, « Représentations, attitudes et pratiques: construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXII, n° 2, 2006, p. 345-376.
16. M.-E. MORIN et L. MONTÉSINOS-GALET, « Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, n° 3, 2007, p. 663-683.
17. I. LISON et J.-M. DE KETLE, « De la satisfaction au moral professionnel des enseignants: l'impact de quelques déterminants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, n° 1, 2007, p. 179-207.

et le moral professionnel. Dans le cadre d'un problème d'intervention relatif à la question générale des effets de l'identification sociale sur la performance collective, Toczek, Michinov et Michinov¹⁸ concluent que les effets de la variable genre sur le sentiment d'appartenance en contexte de coopération à distance et que « la question de ses effets éventuels sur la socialisation du groupe et sur la qualité des performances collectives n'a jamais été soulevée ». Les questions spécifiques de recherche énoncent ainsi : Les processus de groupe sont-ils les mêmes au sein des groupes composés majoritairement de filles versus de garçons ? Peut-on créer un sentiment d'appartenance dans ces groupes de travail ? Leurs performances collectives sont-elles équivalentes ?

Un quatrième type de problème spécifique peut surgir au cours d'une recension des recherches antérieures lorsque le chercheur ressent une *incertitude face aux conclusions d'une recherche à cause de problèmes méthodologiques*. Le chercheur considère qu'il serait prématuré de conclure avant d'apporter à cette recherche certains changements de nature méthodologique.

Deslandes, Paré et Parent¹⁹, dans le cadre de la question générale des éléments à prendre en considération dans la formation initiale actuelle des enseignants, soulèvent le problème du manque d'information sur les valeurs préconisées par les futurs enseignants et celles de leurs parents. Bien que de nombreuses recherches se soient intéressées à l'étude des valeurs des adolescents, plusieurs n'ont utilisé qu'un échillon restreint et que l'entrevue comme méthode de collecte de données. Les chercheurs proposent donc d'utiliser un échillon plus large et des questionnaires d'opinions couvrant plusieurs facettes du sujet. On questionne alors la continuité des valeurs entre les futurs enseignants (de la génération Y) et leurs parents ainsi que la congruence entre les valeurs des parents, à titre de conjoints. Dans le cadre d'un problème d'intervention relative à l'évaluation clinique en formation professionnelle, Pharoand²⁰ examine l'intention du processus d'évaluation dans l'enseignement clinique en soins infirmiers. D'abord plus rares que les recherches sur l'évaluation de l'aspect théorique de la formation, celles portant sur l'évaluation de l'enseignement clinique, d'orientation quantitative, souffrent de « problèmes méthodologiques importants », d'imprécision dans leurs buts et de résultats souvent contradictoires. Se

18. M.-C. TOCZEK, E. MICHINOV et N. MICHINOV, « Coopérer à distance... un contexte équitable pour les filles et les garçons ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXII, n° 2, 2006, p. 261-282.

19. R. DESLANDES, C. PARÉ et G. PARENT, « Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la génération Y, et celles de leurs parents », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXII, n° 3, 2006, p. 593-621.

20. D. PHAROAND, « L'évaluation de l'enseignement des sciences infirmières en milieu clinique : des compétences à développer plutôt que des compétences à prioriser », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, n° 3, 2007, p. 703-725.

positionnant dans une perspective qualitative, le chercheur pose alors la question spécifique suivante : Quels sont les éléments sur lesquels devrait porter l'objet de l'évaluation de l'enseignement clinique en soins infirmiers ou collégial ?

Un cinquième type de problème spécifique de recherche apparaît lorsque le chercheur constate l'existence de *contradictions entre les conclusions de recherches portant sur un même sujet*.

Larue²¹, étudiant la question générale des stratégies d'apprentissage en situation d'apprentissage par problèmes (APP), élabore son problème de recherche en mettant en évidence la contradiction entre les recherches qui trouvent que l'APP favorise une approche plus en profondeur chez les étudiants que le curriculum traditionnel et celles qui ne trouvent pas de différence ou très peu entre les deux formules pédagogiques. Pour résoudre cette contradiction, elle décide d'examiner de près les stratégies formées en apprentissage par problèmes durant le tutorat. Leur question spécifique de recherche devient alors : Quelle est la part respective des stratégies favorisant un apprentissage en surface ou en profondeur dans les stratégies utilisées par les étudiantes ? Dans un contexte d'intervention, Decudelin, Lefebvre, Bodeur, Mercier, Dussault et Richez²² tentent de clarifier les effets de la formation continue des enseignants sur l'implantation des TIC en milieu scolaire. Les recherches, d'une part, s'intéressent davantage à la satisfaction des enseignants qu'aux apprentissages réels qui semblent plus difficiles à cerner. D'autre part, un discours prescriptif soutient que les TIC devraient conduire les enseignants à adopter des pratiques constructivistes alors que « le discours scientifique est, lui, moins consensuel ». Afin de clarifier la situation, les chercheurs décident d'étudier à la fois les pratiques et les conceptions des enseignants suivant une formation continue dans un contexte de recherche-action-formation. La question de recherche pourrait se résumer ainsi : À la suite d'une formation continue sur l'intégration des TIC en milieu scolaire, comment les pratiques et les conceptions des enseignants ont-elles respectivement évolué relativement à l'enseignement, à l'apprentissage et aux TIC ?

Un sixième type de problème spécifique de recherche peut découler de l'absence de vérification d'une interprétation, d'un modèle ou d'une théorie.

21. C. LARUE, « Les stratégies d'apprentissage d'étudiantes durant le travail de groupe dans un curriculum centré sur la résolution de problèmes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, n° 2, 2007, p. 467-488.

22. C. DAUDÉLIN, S. LEFEBVRE, M. BROCHER, J. MERCIER, M. DISSAULT et I. RICHER, « Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 1, 2005, p. 79-110.

Dans la perspective de compréhension d'un phénomène, Chevrier et Choibonneau²³ justifient leur recherche à partir du constat qu'aucune recherche n'a tenté explicitement de valider le modèle récurif en quatre étapes proposé par Kolb pour décrire l'apprentissage expérimental. Dans une perspective d'intervention, la recherche de Covanagh²⁴ vise à tester le modèle synthétique d'intervention à travers la mise en œuvre d'un programme comportant des caractéristiques propres à ce modèle en vue de favoriser la cohérence textuelle ou primaire.

D'autres types de difficultés peuvent se poser au cours de l'analyse critique des écrits. Ainsi, on peut relever que deux théories prédisent dans les faits des observations différentes ou contraires et qu'il serait alors opportun de clarifier cette opposition par une recherche²⁵. On peut aussi faire le constat d'une impasse dans le progrès des connaissances sur un sujet donné, plusieurs faits et observations étant impossibles à expliquer ou à interpréter au moyen des théories existantes²⁶. C'est l'ingéniosité d'un chercheur qui permettra de progresser à nouveau. Le processus de recherche lui-même peut faire l'objet de recherches spécifiques lorsque, pour pallier l'absence d'outils de recherche adaptés, la réflexion du chercheur se porte sur l'activité même d'élaboration d'un questionnaire ou sur la conception de nouvelles méthodes d'analyses quantitatives (statistiques ou autres) de données²⁷.

La formulation d'une question spécifique de recherche

L'établissement d'un problème particulier engendre des besoins particuliers de connaissances qui se traduisent par des questions précises, plus spécifiques, qui servent de point de départ à la mise en œuvre d'une stratégie pour y répondre. Si le chercheur n'est pas toujours en mesure d'émettre une ou des hypothèses précises, c'est-à-dire de donner

une réponse provisoire à la question spécifique de recherche, il doit, par ailleurs, utiliser des méthodes qui assureront aux conclusions de sa recherche le maximum de validité. Les conclusions, qui sont les réponses à la question de la recherche, devraient résoudre, en tout ou en partie, le problème.

Pronovost et Leblanc²⁸ constatent qu'on n'a jamais vérifié l'une des théories de base concernant la délinquance, à savoir que le fait de travailler prévient la délinquance chez ceux qui abandonnent leurs études. Les chercheurs se demandent alors si l'accès au travail fait régresser le taux de délinquance chez les décrocheurs. La question spécifique de recherche découle donc directement de la prise de conscience du problème et tente d'y apporter des éléments de solution.

On doit apporter beaucoup de soin à la formulation de cette *question spécifique* puisqu'elle servira de guide tout au long de la recherche. Elle doit être formulée de façon précise et chaque terme doit être clairement défini, particulièrement de façon opérationnelle. Chaque élément de la question doit pouvoir être observable ou mesurable. Le fait qu'une question soit spécifique n'en fait pas pour autant une question de recherche. Le chercheur ne doit pas croire qu'il peut faire l'économie de la recension des écrits parce qu'il a déjà en sa possession une question spécifique à laquelle il voudrait répondre par une recherche. La question spécifique de recherche doit s'inscrire logiquement dans une problématique spécifique. Une recherche rapporte d'autant plus qu'elle répond à une question précise dont les implications et les limites sont clairement perçues par le chercheur.

Le choix d'un problème et d'une question spécifique de recherche implique la prise en compte des critères de faisabilité, c'est-à-dire l'ampleur de la question, le temps disponible pour faire la recherche, l'argent disponible, la collaboration d'autres personnes comme assistants ou comme sujets, la possibilité de faire la recherche dans le milieu désiré, l'accessibilité aux instruments de mesure. Malgré l'importance de la faisabilité, la pertinence de la question spécifique de recherche par rapport à l'ensemble de la problématique demeure un critère central pour juger de l'intérêt du problème choisi.

23. J. CHEVRIER et B. CHOIBONNEAU, « Le savoir-apprendre expérimental dans le contexte du modèle de David Kolb », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 2, 2000, p. 287-323.
24. M. CAVANAGH, « Validation d'un programme d'intervention : Pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXII, n° 1, 2006, p. 159-182.
25. Voir par exemple l'article suivant : P. CAZENAVE-TAYE et E.F. STRAYER, « Racines socioculturelles des status sociométriques chez les enfants en milieu scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 113-132.
26. Pour plus d'exemples, voir le chapitre « Formuler le problème » dans G. MACE et E. PERRY, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université Laval, 2000.
27. Voir par exemple l'article suivant : M. CIR, I. TOUJIN, A.D. LISACÉ et C.A.M. VALOUILLE, « Méthode de formation d'interveneurs et évolution temporelle de l'accord interjuges », *Revue canadienne de psychopédagogie*, vol. 21, n° 1, 1992, p. 21-28.

28. I. PRONOVOST et M. LEBLANC, « Le passage de l'école au travail et la délinquance », *Apprentissage et socialisation*, vol. 11, n° 2, 1979, p. 69-73.

3.2. La présentation de la problématique

Éléments d'une problématique

Dans les écrits s'inspirant d'une démarche déductive, la problématique doit démontrer, par une argumentation serrée, qu'il est utile et nécessaire pour l'avancement des connaissances sur un phénomène particulier (la pertinence scientifique) d'explorer empiriquement une question spécifique ou de vérifier une idée spécifique (hypothèse) découlant d'un raisonnement basé sur des informations issues des écrits scientifiques. Il s'agira donc de construire, dans une démarche de spécification allant d'un problème général à une question spécifique, une argumentation cohérente, complète et parcimonieuse.

Que ce soit pour un projet ou un article de recherche, la problématique doit comporter un ensemble d'éléments correspondant généralement aux suivants. Autrement dit, dans la section problématique, on s'attend à ce que

- a) le thème de recherche soit précisé;
- b) la pertinence de la recherche soit soulignée, c'est-à-dire que le thème et la question générale constituent une préoccupation actuelle de chercheurs, de praticiens ou de décideurs;
- c) dans le cadre de la question générale, des informations pertinentes soient présentées (résultats de recherches empiriques et théoriques : faits, concepts, relations, modèles, théories), soit pour démontrer l'existence du problème spécifique de recherche, soit pour fournir des éléments de solution au traitement du problème spécifique de recherche. Ces informations procurent un cadre conceptuel ou un cadre théorique à la recherche;
- d) un problème spécifique soit mis en évidence;
- e) une question spécifique de recherche soit formulée pour orienter la collecte des données et que la réponse à cette question permette de résoudre le problème spécifique.

Exemple de problématique

Pour illustrer, dans une démarche déductive, une problématique liée à la compréhension, nous avons choisi de présenter la problématique de la recherche de Marcolle, Fortin, Royer, Poirvin et Leclerc (2001)²⁹ ayant pour thème « le risque d'abandon scolaire ». Les auteurs cherchent à comprendre les causes de l'abandon scolaire chez les adolescents et plus particulièrement à comprendre le rôle que jouent le style parental, la dépression, les troubles de comportement et le sexe en lien avec le risque d'abandon scolaire. D'emblée les auteurs établissent la pertinence sociale de la recherche en montrant, chiffres à l'appui, que « l'abandon scolaire au secondaire est un problème social de première importance au Québec » (p. 688).

Les auteurs introduisent graduellement l'objet de la recherche en affirmant que l'abandon scolaire est influencé par plusieurs facteurs et que les études réalisées jusqu'ici (pertinence scientifique) en identifient deux grandes catégories : ceux liés aux « caractéristiques personnelles de l'élève » et ceux liés aux « variables sociales et environnementales » (p. 688). Relativement à la première catégorie de facteurs, les auteurs mentionnent que les résultats des recherches « suggèrent que les troubles concomitants à l'abandon scolaire, surtout ceux reliés à la santé mentale, méritent d'être considérés plus explicitement » (p. 688). Relativement à la seconde catégorie de facteurs, ils concluent que, en dépit de nombreuses recherches, « très peu d'études ont évalué [d'une part] l'effet du style parental sur le risque d'abandon scolaire, de même que [d'autre part] l'interaction entre le style parental, la présence de troubles concomitants et le risque d'abandon » (p. 689). Cette dernière partie souligne le manque de connaissances à propos de l'interaction elle-même entre ces deux facteurs.

Suit la présentation des résultats de recherches sur les trois facteurs étudiés, à savoir la dépression à l'adolescence en général et à l'école en particulier, les troubles du comportement à l'adolescence en général et à l'école en particulier et le style parental. On y apprend que la dépression est un problème important de manière générale à l'adolescence dans les pays industrialisés et qu'à l'école, bien que la relation entre symptômes dépressifs et rendement scolaire faible soit confirmée par les études, peu de recherches ont exploré le lien entre la dépression et le risque d'abandon scolaire. On y apprend aussi que les troubles de comportement ou comportements antisociaux sont très présents à l'adolescence, particulièrement chez les garçons et l'association entre ces troubles et l'abandon scolaire est bien documentée. De même, on

²⁹ D. MARCOLLE, L. FORTIN, É. ROYER, P. POIRVIN et D. LECLERC, « L'influence du style parental de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 3, 2001, p. 687-712.

apprend que la famille a un rôle déterminant à jouer dans le risque d'abandon scolaire et que les styles parentaux ont des effets très spécifiques. Toutefois, le style démocratique, connu pour son effet bénéfique sur le développement de l'adolescent, a été peu étudié dans son lien entre ses trois composantes (engagement parental, encadrement parental et encouragement à l'autonomie) et les « problématiques adolescentes ». Des problèmes d'ordre méthodologique semblent aussi présents dans la manière de mesurer la dépression dans certaines études.

Problématique de la recherche de Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc

THÈME
DE RECHERCHE : l'abandon scolaire

QUESTION GÉNÉRALE
DE RECHERCHE : Quels sont les causes ou facteurs de l'abandon scolaire ?

PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE : Alors que les résultats de recherches pointent dans la direction d'un effet de l'interaction entre le style parental et la présence de troubles concomitants tels que la dépression et les troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire, et ce de manière différenciée selon le sexe, trop peu d'études ont étudié ces facteurs (particulièrement les trois dimensions du style démocratique) et leurs relations en fonction du sexe des adolescents pour qu'il se dégage une image claire de l'influence de ces facteurs. De même, certaines faiblesses méthodologiques qu'on a la mesure du style parental et à la nature représentative des échantillons selon le sexe diminuent la confiance que l'on peut accorder aux conclusions des quelques recherches en lien avec ce sujet.

QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE : Quelle est l'importance, en fonction du sexe de l'adolescent, des trois dimensions du style parental démocratique pour prédire les symptômes de dépression et les troubles du comportement et leurs impacts sur le risque d'abandon scolaire ?

Tous les éléments sont maintenant en place pour formuler le problème spécifique de recherche : il existe plusieurs données qui indiquent que « les agents de socialisation que sont les facteurs familiaux [et particulièrement le style parental], reconnus comme étant associés à ces problématiques [dépression et troubles du comportement], pourraient avoir une influence différente selon le sexe de l'adolescent » (p. 696) sur le risque d'abandon scolaire mais aucune recherche ne nous permet actuellement d'avancer de telles affirmations. La question spécifique de la recherche devient donc celle-ci : quelle importance ont « les trois

dimensions du style parental démocratique, en fonction du sexe de l'adolescent, dans la prédiction des symptômes de la dépression et des troubles du comportement, et leurs impacts sur le risque d'abandon scolaire » (p. 696) ?

4

LA PROBLÉMATISATION SELON UNE LOGIQUE INDUCTIVE

Comme dans la section précédente, nous aborderons les étapes de la problématisation et la présentation de la problématique dans un texte scientifique. *Dans le contexte d'une démarche inductive, l'élaboration de la problématique ne s'effectue pas à partir de la structuration de concepts et de propositions générales mais se réalise dans la formulation itérative de questions à partir du sens donné à une situation concrète.*

4.1. Les étapes de la problématisation

Dans le cadre d'une démarche inductive, les grandes étapes de la spécification de la problématique sont

- 1) la formulation d'un problème de recherche provisoire à partir d'une situation comportant un phénomène particulier intéressant,
- 2) la formulation d'une question de recherche permettant le choix d'une méthodologie adaptée,
- 3) l'élaboration d'interprétations basées sur la collecte de données et l'analyse inductive de ces dernières,
- 4) la reformulation itérative du problème et/ou de la question de recherche en fonction des prises de conscience effectuées au cours de la collecte et de l'analyse préliminaire des données³⁰ (voir la figure 3.3).

Nous verrons maintenant plus en détail chacune de ces étapes que nous illustrerons à l'aide d'un exemple tiré d'un article de recherche³¹ sur le thème de « l'enseignement de la langue maternelle selon une approche

10. L'accent porte ici sur les opérations relatives à la spécification de la problématique. Les autres opérations ne sont mentionnées que pour situer le lecteur. Nous le référons aux autres chapitres du livre pour compléter les informations.

11. C. EHELSKY, K. DRAPER et K. SMITH, « Hookin' Em in at the Start of the School in a "Whole Language" Classroom », *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 14, n° 4, p. 257-281. Un extrait du texte est présenté dans le chapitre 3 de MICHAËL et SCHIMMÄCHER (1989).

Laplanche³⁴, constatant l'originalité de sa démarche en recherche collaborative établie depuis une dizaine d'années, décida de faire le point sur son cheminement éthique en tant que chercheur en éducation engagé dans ce type de recherche. Il analysa plus spécifiquement la façon dont il a interagi avec les personnes ayant participé à ces projets de recherche collaborative. Sa réflexion l'amena à toucher aux questions suivantes : l'acceptable ou l'inacceptable dans ces situations, les responsabilités et droits des participants, la nature des relations à entretenir avec les autres, le type d'être humain désiré et le genre de communauté à laquelle le chercheur veut contribuer.

Un type de situation où un phénomène particulier peut attirer l'attention d'un chercheur est celui que créent des événements problématiques récurrents ou des pratiques qui échouent ou qui s'établissent difficilement. L'analyse de ces situations peut donner lieu à une meilleure compréhension du vécu des acteurs dans ces situations et, de là, contribuer à l'amélioration des situations ou des interventions.

Savoie-Zajc et Lanaris³⁵, relevant la récurrence de l'abandon scolaire en Outaouais, décidèrent d'étudier la situation dans une école de cette région. Abordant la question autant du point de vue de l'individu que du groupe, de l'institution et de la communauté, elles adoptèrent une démarche de recherche mobilisatrice des acteurs concernés. Deux objectifs ont été poursuivis : « poser un diagnostic de la situation » qui prévalait à cette école et « développer avec le personnel de l'école des suggestions de pistes d'intervention ».

En contrepartie, il y a la situation créée par des événements heureux et des pratiques qui réussissent. Ainsi, les enseignants et les écoles particulièrement efficaces, qui ont des histoires à succès, sont des sources de questionnement. On cherche à comprendre comment les situations sont vécues, à connaître la perception collective des principaux acteurs.

Rousseau et Vézina³⁶ considèrent que le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER), apprécié des jeunes ayant des difficultés scolaires importantes, utilise une démarche pédagogique innovante (la tâche globale) qui, par ses succès auprès des élèves,

en justifie l'analyse. La recherche entreprise vise donc à relever « les caractéristiques qui décrivent le mieux la tâche globale » et en quoi celle-ci contribue « réellement à la persévérance scolaire des jeunes ayant des troubles d'apprentissage ».

Un autre type de situation qui peut présenter un phénomène intéressant est celui créé par des événements ayant des composantes inattendues ou des intentions ayant des conséquences imprévues. Sans nécessairement comporter de connotation heureuse ou malheureuse, ni même être en soi originaux, certains événements, qui semblent en gros habituels, peuvent présenter certaines caractéristiques inattendues qui remettent en question notre vision du monde.

Baillat et Espinoza³⁷ analysent l'attachement des enseignants de l'école primaire en France à la polyvalence. Ils justifient leur questionnement en se basant sur le fait que, malgré un consensus des enseignants en faveur de la polyvalence, les enseignants, de façon surprenante, « recourent massivement à des pratiques qui réduisent leur polyvalence ». Il est donc « apparu nécessaire de comprendre ce paradoxe entre attachement déclaré à la polyvalence et des pratiques qui s'en éloignent ». La question de recherche suivante fut posée : Comment les maîtres conçoivent-ils et vivent-ils leur polyvalence (degré d'attachement, avantages, inconvénients) ?

Il n'est pas toujours nécessaire que la situation ait un caractère singulier. L'intérêt peut être suscité par des événements habituels ou des pratiques courantes non documentées. Il y a encore beaucoup de pratiques courantes, tenues pour acquises, pour lesquelles nous n'avons pas vraiment d'informations systématiques du point de vue des personnes qui les vivent.

Morissette et Mahieux³⁸ considèrent que l'évolution formative des apprentissages, étudiée depuis un peu plus de 35 ans, a été « mobilisée dans les discours ministériel québécois depuis plus de 25 ans et que ce discours mérite d'être analysé afin de comprendre l'évolution ». La question de recherche retenue est la suivante : Quelle est l'évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers les discours ministériel québécois entre 1981 et 2002 ?

Cette liste n'est certes pas exhaustive et se veut seulement indicative de situations à surveiller pour leur potentiel à produire des résultats de recherche intéressants.

34. B. LAPLANCHE, « Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, 2005, p. 417-440.

35. L. SAVOIE-ZAJC et C. LANARIS, « Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, 2005, p. 297-316.

36. N. ROUSSEAU et C. VÉZINA, « La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, n° 3, 2007, p. 685-701.

17. C. BAILLAT et O. ESPINOZA, « L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur à ses raisons... », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXII, n° 2, 2006, p. 283-305.

18. I. MORISSETTE et C. MAHIEUX, « Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers les discours ministériel québécois entre 1981 et 2002 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, n° 3, 2007, p. 727-748.

La définition du problème est déjà commencée avec la découverte d'une situation contenant un phénomène curieux ou étonnant. Le problème, pressenti par le chercheur devra être formulé clairement. Cette formulation, qui demeure assez générale, consiste à expliciter l'aspect curieux du phénomène. La formulation du problème, dans une démarche inductive et générative, est considérée provisoire compte tenu de la connaissance limitée que le chercheur a de la situation. En d'autres mots, le problème central pourra être reformulé pendant la recherche s'il ne correspond plus à la réalité observée.

La formulation du problème doit se faire avant tout à partir des connaissances du chercheur. Généralement, le chercheur débute avec un cadre descriptif et interprétatif très partiel, basé sur ce que Glaser et Strauss appellent des « concepts locaux »³⁹, concepts renvoyant à des éléments évidents de la structure et des processus propres à la situation (l'enseignant, les élèves, la relation maître-élève, les programmes, les consignes, l'horaire, etc.). Pour formuler le problème de recherche, le chercheur peut aussi faire appel à ses connaissances personnelles ainsi qu'à des connaissances tirées des écrits scientifiques, généralement ceux de tradition « qualitative » ayant rapport avec le phénomène. Même si le chercheur peut utiliser des concepts reconnus de la littérature scientifique, il est clair que le problème se définit moins par la découverte d'une difficulté spécifique dans les écrits scientifiques que par l'impossibilité de donner du sens à la situation.

Dans la recherche sur « l'enseignement de la langue maternelle selon une approche globale », les chercheurs choisissent comme situation de départ, le cas d'une enseignante de 6^e année ou primaire qui utilise une approche globale pour l'enseignement de l'anglais (langue maternelle) écrit et parlé. Il s'agit d'une enseignante qui utilise une pratique originale et qui, par surcroît, réussit très bien. Les auteurs savent qu'il y a plusieurs approches pour enseigner la langue maternelle mais sont intéressés plus particulièrement par l'approche globale de l'enseignement du langage qui diffère des autres approches plus courantes qui sont linéaires et très produites. Lors de plusieurs visites préalables dans la classe de cette enseignante, les chercheurs purent observer cette approche de l'enseignement de la langue appliquée avec beaucoup de succès. Phénomène étonnant, cette enseignante réussissait, sans l'aide de manuels ni de livres d'exercices, à développer chez les élèves un niveau d'habileté à lire et à écrire plus élevé que celui auquel on aurait pu s'attendre dans ce type d'école. Comme ce succès ne semblait pas se prêter à une interprétation facile, les chercheurs décidèrent de l'investiguer plus à fond en privilégiant une démarche inductive de recherche.

39. R.G. GLASER et A.L. STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine, 1967, p. 45.

La formulation d'une question générale provisoire

Dans le prolongement du problème de recherche, la question est un outil important du chercheur. La question de départ, elle aussi considérée provisoire, doit être à la fois assez générale pour permettre d'engendrer des questions plus spécifiques et faciliter la découverte des aspects importants du phénomène et assez spécifique pour focaliser la recherche. Le foyer (*focus*) de la recherche a deux fonctions⁴⁰: a) établir les limites et le territoire de la recherche et b) déterminer la pertinence des informations recueillies en fournissant des balises pour décider d'inclure ou d'exclure une information de la collecte ou de l'analyse des données.

La question générale s'accompagne habituellement de questions spécifiques qui visent à explorer les éléments structuraux, les interactions et les processus (socio-culturels et organisationnels) afin de déterminer et de décrire les dimensions importantes du phénomène. Le défi pour le chercheur est justement de découvrir les questions les plus pénétrantes et les plus perspicaces pour comprendre le phénomène. Pour formuler ces premières questions, le chercheur se base sur ses connaissances et ses interprétations personnelles⁴¹. Ensuite, le chercheur choisit la ou les méthodes échantillonnage théorique, les personnes à contacter ou les documents à consulter. Le plan de la recherche sera lui aussi émergent puisqu'il dépend des questions subséquentes. Contrairement à la démarche confirmatoire où la question spécifique demeure inchangée lors de la collecte de données, dans une démarche génératrice, le foyer peut changer en cours de route.

Dans la recherche sur « l'enseignement de la langue maternelle selon une approche globale de l'écriture et de la lecture », les chercheurs posèrent comme question générale de départ: « Comment cette enseignante, avec sa théorie de l'enseignement global de l'écriture et de la lecture, parvient-elle à faire en sorte que les élèves répondent à ses attentes peu habituelles? » Subsidiellement à la question générale, elles posèrent les questions spécifiques suivantes: « Quelles sont, dans cette classe, les normes pour la lecture et l'écriture? » « Comment l'enseignante réussit-elle à faire en sorte que les élèves s'attendent à écrire? » « Comment certaines procédures sont-elles établies [p. ex., écriture d'un journal ou d'un livre]? » « Quelles sont les relations maître-élève les plus évidentes? » Compte tenu des questions, les méthodes principales de collecte de données prévues furent l'observation participante avec prise de notes et l'observation différée à l'aide d'enregistrement vidéo.

40. V.S. LINCOLN et E.G. GUBA, *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage, 1985, p. 227-228.
41. LINCOLN et GUBA (1985) parlent de connaissances tacites et MANSTEAD et ROSSMAN (1989) de théories personnelles.

Des entretiens avec les élèves étaient prévus après la première semaine d'école et avec l'enseignante, avant le début des classes et au cours de la quatrième semaine d'école. Il est clair que la formulation de ces questions se fonde sur la connaissance des chercheurs du fonctionnement de l'enseignement et sur deux postulats : a) le changement prend un certain temps à s'opérer et b) le temps d'adaptation et la manière de le faire varient selon les élèves (acceptation rapide, hésitation, ajournement).

L'analyse inductive et l'interprétation des données

Après une première collecte de données, le chercheur les analyse et en tire une description riche et détaillée des événements tels qu'ils ont été vécus et perçus par les personnes impliquées dans la situation. À partir de cette description, le chercheur élabore des hypothèses (au sens large d'énoncés hypothétiques et non d'hypothèses avec variables opérationnalisées) visant à comprendre, en tout ou en partie, le phénomène. Il s'agit ici de donner un sens à des événements et non pas d'établir un lien causal linéaire à sens unique.

Cette élaboration d'hypothèses, comme d'ailleurs la collecte et l'analyse inductive des données, ne peut se réaliser en demandant au chercheur de faire totalement abstraction de ce qu'il connaît. Pour élaborer sa théorie enrichie du phénomène, le chercheur utilise principalement des concepts et des hypothèses qui ont émergé des données recueillies. Cela n'empêche pas le chercheur de faire appel à des écrits scientifiques pertinents, particulièrement à ceux utilisant une démarche inductive de recherche, pour lui fournir des concepts utiles et l'assister dans sa compréhension du phénomène. Comme le soulignent Claser et Strauss⁴², il s'agit surtout d'éviter de s'emprisonner dans une théorie. Le chercheur doit posséder les habiletés (avoir des *insights* théoriques) et les attitudes (l'ouverture théorique) nécessaires pour être en mesure de conceptualiser et d'élaborer une théorie à partir des données plutôt que de forcer une théorie sur les données.

Dans la recherche sur « l'enseignement de la langue maternelle selon une approche globale de l'écriture et de la lecture », l'observation montra que, dès la première journée d'école, tous les élèves répondaient déjà aux attentes de l'enseignante. Déjà, au cours de l'après-midi, les élèves nettoyaient la classe sans qu'on leur demande, s'entraînaient et prenaient des décisions eux-mêmes. La surprise fut grande pour les chercheurs qui s'attendaient à étudier le processus sur au moins deux semaines.

42. B.G. CLASER et A.L. STRAUSS, *op. cit.*, p. 46.

Voilà qu'en quelques heures seulement les élèves agissaient de manière « naturelle » dans un environnement relativement nouveau. Les postulats des chercheurs s'avéraient non fondés. Pour recueillir les données, il fallait devancer les entretiens avec les élèves à la deuxième journée d'école. Les entretiens montrèrent que les élèves avaient vite réalisé que cette classe était différente. Cependant, bien qu'ils eussent remarqué l'absence des exercices pratiques traditionnels et des livres d'épellation, ils demeuraient incapables de verbaliser les attentes de l'enseignante et comment ils avaient su quoi faire. Ils affirmèrent qu'ils « avaient su dès le début » que cette nouvelle année serait difficile mais remplie de projets intéressants (p. ex. : monter des pièces pour l'école). Ils n'avaient pas l'impression d'avoir travaillé bien qu'ils eussent déjà fait quelques expériences scientifiques, participé à des discussions, etc. Les chercheurs conclurent que les élèves avaient reconnu les moments où ils devaient agir exactement comme l'enseignante le demandait et ceux où ils pouvaient suivre l'idée générale de ses affirmations. Pour expliquer ces comportements, les chercheurs émettent l'hypothèse de la présence « d'attentes tacites ».

Reformulation itérative du problème ou de la question

Cet effort pour donner un sens aux données permet au chercheur de prendre conscience de certains problèmes particuliers (lacunes, incohérences, etc.) dans sa connaissance du phénomène, problèmes qui l'empêchent de comprendre le phénomène dans sa « totalité » ou dans sa « globalité ». Ces problèmes spécifiques donnent naissance à des questions spécifiques qui servent à orienter la collecte des informations pertinentes et permettent d'étudier plus en profondeur certains aspects particuliers du phénomène et d'élaborer une théorie enrichie (concept émergent⁴³, relations émergentes, modèle émergent) la plus complète et la plus valide (crédible) possible.

Le problème général de recherche peut lui-même être reformulé au cours de la recherche. Il peut arriver, surtout au début de la recherche, que la formulation initiale du problème soit incomplète ou tout à fait inadéquate à la lumière des constatations issues des premières analyses inductives des données. La formulation elle-même du problème de recherche peut donc évoluer au cours de la recherche. La formulation synthétisée et définitive du problème, qu'il y ait eu ou non des changements, sera accomplie vers la fin de la recherche. Il faut donc s'attendre à ce que la formulation du

43. Pour un exemple de concept émergent, voir M. CHOMBIENNE et J. VASQUEZ-ARMI, « L'émergence du concept d'entraînement des applications pédagogiques de l'ordinateur », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, n° 1, 1990.

problème telle qu'elle est présentée dans les écrits de recherche ne correspond pas nécessairement à la formulation initiale du problème, en début de recherche.

Les questions spécifiques, elles aussi, changent (pour s'adapter aux changements observés), s'ajoutent (quand il manque des informations), disparaissent (quand on leur a répondu) au fur et à mesure qu'avance l'analyse inductive des données et que le portrait se compose et commence à prendre un sens. Il en est de même pour la question générale. Contrairement à la démarche déductive, où la question générale de recherche demeure inchangée au cours de la collecte des données, la question de recherche, dans une démarche inductive, étant intimement liée au problème, peut elle-même être appelée à changer en cours de route.

Dans la recherche sur « l'enseignement de la langue maternelle selon une approche globale de l'écriture et de la lecture », les chercheuses ont été amenées à reformuler leur problème initial. Le phénomène devient encore plus curieux, plus incompréhensible et, par le fait même, plus problématique. On a une enseignante qui, d'une part, réussit à obtenir très rapidement ce qu'elle veut des élèves et, d'autre part, qui a des attentes peu habituelles à l'égard des élèves en plus d'adopter une pratique qui ne correspond pas à celle que l'on présente pour une enseignante efficace en début d'année. Il manque de connaissances pour expliquer cette situation. Pour résoudre le problème, les chercheuses ajoutèrent à leur question initiale la question suivante : « Que se passe-t-il ? » en se référant aux « règles non formulées » à surveiller dans l'observation des bandes vidéo. La nouvelle hypothèse a donc forcé les chercheuses à reformuler en partie le problème initial et à donner une question de recherche. De manière succincte, la question définitive de la recherche fut : « Comment, dès le début de l'année, une enseignante efficace, avec "contraint-elle" les élèves de manière à obtenir la vie de classe qu'elle désire ? »

4.2. La présentation de la problématique

Éléments d'une problématique

Dans les écrits s'inspirant d'une démarche inductive, la problématique doit démontrer qu'il est utile et nécessaire d'analyser empiriquement une situation spécifique (événement, organisation, etc.) pour faire avancer nos connaissances sur un phénomène donné. Encore ici, l'argumentation devra être cohérente, complète et parcimonieuse.

La spécification de la problématique

83

Dans un projet ou un article de recherche, la problématique doit comporter un ensemble d'éléments correspondant généralement aux suivants. Autrement dit, dans la section problématique, on s'attend généralement à ce que

- a) une situation concrète (sociale), comportant un phénomène particulier, soit relevée;
- b) un problème de recherche soit posé relativement à cette situation intrigante;
- c) une question de recherche soit formulée;
- d) la pertinence de la recherche soit démontrée, c'est-à-dire que ce problème (ou cette question) constitue une préoccupation actuelle de praticiens, de décideurs ou de chercheurs;
- e) ce problème de recherche s'inscrive dans des préoccupations théoriques (construits, approches, etc.) et que des informations connues sur ce problème soient présentées (recherches, modèles ou théories);
- f) le cas échéant, la théorie, le modèle, le concept qui ont été empruntés ou qui ont émergé, soient mentionnés;
- g) l'on montre en quoi la recherche permet de faire avancer les connaissances relativement au problème de recherche.

Exemple de problématique

Pour illustrer la présentation d'une problématique dans le cadre d'une démarche inductive, nous avons choisi d'examiner la problématique présentée dans la recherche de Martine Chomiene et Jésus Vázquez-Abad¹⁴ sur le phénomène particulier de l'implantation de la micro-informatique scolaire au Québec. Le problème de recherche est déterminé : l'implantation de la micro-informatique scolaire est située dans le cadre des innovations technologiques; l'idée d'applications pédagogiques de l'ordinateur date du début des années 1960 et pourtant les technologies qui y correspondent ont souvent été implantées (imposées) sans être adoptées; les applications pédagogiques de l'ordinateur sont d'actualité, elles font l'objet de publicité et d'investissements considérables et pourtant, « l'informatique à l'école demeure un phénomène encore mal connu ».

Problématique de la recherche de Chonienne et Vázquez-Abad

PHÉNOMÈNE PARTICULIER	l'implantation d'une innovation en éducation.
SITUATION CONCRÈTE	l'implantation de la micro-informatique scolaire au Québec.
PROBLÈME DE RECHERCHE	Il est nécessaire de mieux comprendre ce phénomène. L'implantation de la micro-informatique scolaire au Québec ne s'est pas faite sans difficultés, elle est d'actualité, elle fait l'objet de publicité et d'investissements considérables et pourtant «l'informatique à l'école demeure un phénomène encore mal connu».
QUESTION DE RECHERCHE	Comment se déroule le processus d'implantation de la micro-informatique scolaire au Québec et quels en sont les facteurs d'évolution?

Pour résoudre en partie ce problème et focaliser la recherche (définir le foyer de la recherche), les auteurs se proposent d'«analyser en profondeur le processus d'implantation en tant que tel» et se demandent quelles sont les étapes de son déroulement et les facteurs d'évolution propres à chacune d'elles. Cette interrogation constitue essentiellement leur question de recherche.

La pertinence sociale de la recherche est démontrée en soulignant comment le problème s'inscrit dans les préoccupations des décideurs et des praticiens. L'historique du début montre que l'implantation informatique scolaire, qui a commencé dans les années 1960, n'est pas près de s'arrêter, qu'elle a fait l'objet de décisions discutables et que les enseignants n'ont pas toujours la tâche facile quand ils doivent adapter des technologies la plupart du temps conçues à d'autres fins. Mention est aussi faite des préoccupations des chercheurs sur la question, en évoquant les «nombreuses recherches qui se sont intéressées à l'étude de l'implantation de l'ordinateur dans le milieu scolaire». Ce faisant, les auteurs situent leur recherche dans un contexte scientifique plus global.

Dans cette problématique, les auteurs ont tenté de rattacher leur problème de recherche à des préoccupations théoriques. On y présente différents modèles de diffusion des innovations. Tous ces modèles ont en commun d'être prescritifs, aucun n'est descriptif. C'est ici que les auteurs montrent comment leur recherche fera avancer les connaissances sur l'implantation informatique scolaire en tentant «d'établir un modèle descriptif de l'implantation d'une innovation en éducation». En ce qui concerne le cadre théorique, dans cette recherche, aucun modèle théorique n'avait été retenu ou départ pour analyser les données. Pour comprendre le

processus d'implantation informatique scolaire au Québec et donner un sens aux données, le concept émergent d'«enrichissement des applications pédagogiques de l'ordinateur» a semblé le plus approprié

BIBLIOGRAPHIE ANNOTÉE

- ACKERMAN, Winona B. et Paul R. LOHNES, *Research Methods for Nurses*, New York, McGraw-Hill, 1981.
- Dans le chapitre 1, on trouve la relation entre recherche et résolution de problème. Les auteurs présentent une bonne description des problèmes liés à la connaissance et à l'intervention, d'une façon générale, dans le chapitre 2 et, d'une façon spécifique, dans le chapitre 3.
- BOUGHARD, Yvon, «De la problématique au problème de recherche», dans Thierry KARSENTI et Lorraine SAVOIE-ZAIC (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, 2^e éd., Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004, p. 61-80.
- L'auteur discute de la notion même de problématique et introduit clairement la distinction entre problématique et problème de recherche (l'effet d'entonnoir). Ce chapitre présente un exemple de problématique mal posée et des exemples d'objectifs de recherche bien et mal formulés.
- CRESWELL, JOHN W., *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage, 2003.
- Les chapitres 4 («The Introduction») et 5 («The Purpose Statement») présentent plusieurs exemples reliés à l'étape de formulation du problème. Bien que séparés, ces deux chapitres abordent des points importants de la problématisation du point de vue des approches quantitatives et qualitatives.
- DESHAIES, Bruno, *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*, Laval, Beauchemin, 1992.
- Le chapitre 5 présente l'étape de formulation du problème. La réflexion sur les racines psychologiques montre l'importance de l'actif dans l'activité de recherche.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre et Michèle KÉRIST, «Le devis de recherche qualitative», dans Jean POUPART, Jean-Pierre DESLAURIERS, Lionel-Henri GROUX, Anne LAPERRIÈRE, Robert MAYER et Alvaro P. PIRAS (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997, p. 85-111.

Adaptés de la recherche qualitative, les auteurs de ce chapitre abordent la spécification de la problématique sous l'angle des sujets privilégiés en recherche sociale et de la construction de l'objet de recherche.

ENGELHART, Max D., *Methods of Educational Research*, Chicago, Rand McNally, 1972.

Le chapitre 3 analyse les deux opérations de sélection et de définition d'un problème de recherche du point de vue de l'étudiant qui en est à ses premières armes en recherche.

FORTIN, Marie-Fabienne, Joséé Côté et Françoise Filion, *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière-Éducation, 2006.

Les chapitres 4, 7 et 8 portent respectivement sur le choix d'un problème de recherche, la formulation d'un problème de recherche et le but et les questions de recherche.

HART, Chris, *Doing a Literature Review*, Londres, Sage, 1998.

Ce livre présente de manière très détaillée les compétences nécessaires pour réaliser une recension des écrits. On y trouvera un chapitre sur chacune des compétences suivantes: lire et classer les recherches, analyser une argumentation, organiser et exprimer des idées et analyser et mettre en réseau des idées.

KERLINGER, Fred, *Foundations of Behavioral Research*, 4^e éd., Fort Worth, Harcourt College Publishers, 2001.

Dans les chapitres 2, 3, 4 et 5, Kerlinger analyse en profondeur divers thèmes liés à la spécification de la problématique dont les valeurs, les variables et les relations entre les variables, la définition des concepts.

LECOMPTÉ, Margaret et Judith PREUSSE, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, 2^e éd., San Diego, Academic Press, 1993.

Excellente discussion dans le chapitre 2 sur la relation entre le but de la recherche et la manière de formuler les questions de recherche.

LINCOLN, Yvonne S. et Egon S. GUBA, *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage, 1985.

Ce livre présente la démarche inductive, dans ses phases de planification, réalisation et publication. La notion de focus de recherche y est développée.

MACE, Gordon et François PERRY, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université Laval, 2000.

Ce petit livre constitue un excellent guide pour les étudiants dans le contexte de la logique déductive. La section sur la problématique est très bien illustrée.

MARSHALL, Catherine et Gretchen B. ROSSMAN, *Designing Qualitative Research*, 4^e éd., Thousand Oaks, Sage, 2006.

Dans la perspective de la logique inductive, le chapitre 2 porte sur le contenu et l'organisation de la problématique dans le cadre de la rédaction d'un projet de recherche. L'effet d'entonnoir y est bien illustré.

MC MILLAN, James H. et Sally SCHUMACHER, *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, 6^e éd., Boston, Pearson, 2006.

Excellente introduction générale à la recherche en éducation. Le chapitre 3 porte spécifiquement sur la problématique, en distinguant les points essentiels eu égard aux paradigmes qualitatif et quantitatif. À la fin de ce chapitre, les auteurs présentent des questions permettant d'évaluer la formulation d'une problématique selon chacun des deux paradigmes.

TURCOTTE, Daniel, « Le processus de la recherche sociale », dans Robert MAYER, Francine QUELLER, Marie-Christine SAINT-JACQUES, Daniel TURCOTTE et collaborateurs, *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Gaétan Morin, 2000, p. 39-68.

Dans la section sur la définition de la situation problème, l'auteur présente plusieurs exemples de questions liées à la compréhension et à l'intervention et propose des critères pour évaluer des questions de recherche.