

La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires

Pierre Paillé, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Introduction

Ce texte se veut un élément de résolution de l'angoisse méthodologique vécue par les étudiants inscrits dans un programme de maîtrise professionnelle au moment de la construction de leur projet d'essai. La question pressante « Quel type d'essai vais-je adopter? » est trop souvent posée comme une difficulté alors qu'elle devrait donner lieu à une démarche excitante. Dans ce contexte, j'ai tenté, tout au long des quinze années pendant lesquelles j'ai œuvré à la maîtrise en enseignement à l'université de Sherbrooke, de construire des devis méthodologiques qui soient adaptés au type de démarche appropriée à ce programme. La maîtrise en enseignement de l'université de Sherbrooke, à l'instar d'un grand nombre de programme de disciplines diverses dans les universités du Québec, n'est pas une maîtrise-recherche, et, en ce sens, elle ne doit pas donner lieu aux mêmes types de travaux que celle-ci. D'un autre côté, elle vise l'initiation à la démarche scientifique de recherche, elle doit donc comprendre des devis méthodologiques qui soient rigoureux sans être trop ambitieux. Il y a donc une équation originale à trouver qui puisse à la fois permettre le développement professionnel des étudiantes et étudiants et déboucher sur une contribution à une réflexion collective sur les problématiques d'importance dans la discipline (dans le cas que je donne en exemple; les sciences de l'éducation et les pratiques pédagogiques nouvelles). Cela ne peut avoir lieu qu'en présence d'un large choix de devis de recherche. Le texte qui suit se présente, dans ce sens, comme un plaidoyer pour un large éventail de recherches à visée professionnalisante. Plus qu'un simple document didactique, il se pose comme une invitation, par l'exemple, au design méthodologique. Je présente le cas de l'essai de maîtrise en enseignement de l'université de

Sherbrooke (15 crédits d'activités de recherche, dont 6 crédits nommément dédiés à la rédaction de l'essai), mais je crois qu'un grand nombre de projets de recherche de niveau maîtrise ou de fin de baccalauréat, dans divers programmes, pourraient adopter de tels devis méthodologiques.

Douze devis pouvant convenir à une démarche de recherche de type professionnel seront présentés. Certains sont classiques, plusieurs sont maintenant bien connus, certains sont nouveaux. Il s'agit, dans tous les cas, de devis pouvant entrer dans la grande appellation de « recherche qualitative ». La raison en est que, selon mon expérience, la recherche de type expérimental ou l'enquête quantitative ne sont pas du tout adaptés au type de démarche caractéristique d'une recherche professionnalisante, et ils exigent un investissement ou un échantillon qui sont prohibitifs dans un tel contexte. Les devis que je vais présenter ont néanmoins l'avantage à la fois de tenir compte de ce qui se fait dans les sciences de l'éducation en général (démarches méthodologique de type M.A. et Ph.D.) et de prendre en compte le contexte particulier qui est celui d'une démarche de type « essai ».

Chacun des devis sera présenté en termes d'étapes possibles de son déroulement. Il est bien évident que ces étapes ne sont pas prescriptives et que d'autres étapes peuvent être ajoutées ou substituées. Les devis seront présentés quant à leur déroulement sur le plan méthodologique et je ne traiterai donc pas des étapes de la problématique. Tout essai de maîtrise devrait partir d'un problème de départ bien circonscrit, passer par une courte revue des écrits et des matériaux récents sur le sujet et déboucher sur des questions de recherche relativement originales, ne serait-ce qu'à un niveau local. Chacun des devis est présenté comme si cette problématisation était déjà établie, laissant place à la question du design méthodologique. Il y a, à mon sens, un réel plaisir à établir un scénario de recherche lorsque l'on a décidé d'expérimenter une démarche de maîtrise en enseignement. Les douze devis qui suivent se veulent ainsi une source d'inspiration en vue de ce processus, et on peut même s'amuser à construire des scénarios autres que ceux présentés ici. C'est une histoire à suivre...

Étude de documents

1. Opérationnalisation des questions de recherche
 2. Choix du corpus à examiner
 3. Collecte des documents
 4. Étude des documents
 5. Synthèse des réponses aux questions
 6. Analyse critique des résultats
 7. Mise en forme finale des résultats
-

Il est souvent possible de répondre aux questions spécifiques d'une recherche en étudiant des documents. L'activité éducative est productrice de nombre de documents. Ce premier devis méthodologique les met au centre de la recherche en vue de l'essai. Posons, par exemple, la question : la notion de formation fondamentale s'avère-t-elle au coeur du nouveau programme de soins infirmiers dans les cégeps? Une étude des plans de cours du département de soins d'un cégep en particulier pourrait apporter une première réponse fort crédible à cette question. Autre exemple : on pourrait se demander quels types de stéréotypes sexuels sont présents chez les enfants des années 2000. On pourra en avoir une idée fort intéressante en procédant à l'étude systématique des compositions des enfants de sa propre classe au cours d'une étape ou plus.

L'étude de documents consiste donc à faire de la recherche en analysant des documents pour mieux comprendre le monde qui nous entoure, les élèves que nous fréquentons au quotidien, etc. Pour procéder à une étude systématique de documents, sept étapes sont proposées. Il importe d'abord d'opérationnaliser les questions de recherche. Ces questions seront posées aux documents, ce sont les documents qui permettront d'y répondre. Mais comment reconnaît-on, par exemple, la notion de formation fondamentale dans des documents? Quels sont les signes de sa présence dans un plan de cours? Il s'agit ici de dégager les indicateurs ou les marqueurs de la notion, par exemple des expressions typiques (apprentissages de base, intégration théorique) ou encore des références à des auteurs associés à cette philosophie, etc.

L'étape qui suit consiste à décider de l'ampleur et de la nature du corpus (i.e. de l'ensemble des documents) qui sera examiné. Parfois, il est difficile de prévoir d'emblée l'ampleur nécessaire à l'étude. On peut alors opter pour une démarche itérative, c'est-à-dire collecter un certain nombre de documents, procéder à leur étude, puis décider de la suite de la collecte en tenant compte de ce que les premiers documents nous ont appris. La collecte et l'étude des documents (étapes 3 et 4) peuvent donc avoir lieu de façon concomitante. Pour

l'étude en tant que telle, on pourra opter pour la méthode de l'analyse de contenu (Bardin, 1977) ou celle de l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2003), selon que l'on désire travailler surtout au niveau des mots et de leur signification, ou au niveau des thèmes.

Après une synthèse des réponses dégagées par l'étude (étape 5), il sera important de procéder à une analyse critique des résultats. Cette recommandation reviendra souvent à l'intérieur des devis présentés. L'esprit humain a tendance à filtrer les informations, retenant surtout ce qui confirme ses hypothèses, écartant parfois des contre-exemples. C'est pourquoi, au terme d'une étude, il convient fréquemment de se livrer à un réel exercice d'analyse critique, par exemple en reprenant le corpus et en cherchant systématiquement des exceptions, des cas négatifs, des objections à notre théorie (notre explication), ce qui permet, bien sûr, de solidifier celle-ci et de tenir un discours plus nuancé. La septième étape s'imposera alors d'elle-même : il ne restera qu'à procéder à une mise en forme claire et instructive des résultats.

Répertoire de pratiques

1. Délimitation de l'aire couverte
 2. Détermination des axes typologiques
 3. Recueil/Observation
 4. Classification
 5. Approfondissement selon les axes typologiques
 6. Schématisation et finalisation
-

Quelles sont les possibilités d'organisation du coin-arts dans une classe? Y a-t-il plusieurs pratiques dans une même école ou commission scolaire, sont-elles très différentes, sont-elles aussi efficaces les unes que les autres? On pourrait poser le même type de questions pour les types de projets-école sur un territoire donné ou pour les pratiques d'orthopédagogie dans les écoles de quartiers défavorisées. Or répondre à ces questions, c'est constituer un répertoire de pratiques.

Un répertoire de pratiques, c'est donc, en quelque sorte, une liste détaillée et commentée de pratiques d'ordre éducationnel. L'utilité de ce type d'essai est de fournir au lecteur un large éventail d'exemples de pratiques éducatives : quelles sont les « mille et une façons » de faire de l'enseignement coopératif, d'intégrer l'approche par compétences, d'évaluer les productions des étudiants, etc. Pour mener à bien ce type d'essai, il faut d'abord délimiter l'aire qui sera

couverte : dépendamment de l'ampleur de la tâche, il pourra s'agir d'une école ou d'un collège comme d'une commission scolaire ou d'un territoire plus large. Si l'on veut éviter de s'acheminer, de façon un peu banale, vers une présentation linéaire de pratiques, il faudra ensuite déterminer des axes typologiques. On pourra, par exemple, décider de répertorier les coins-arts selon l'ampleur de l'aménagement requis, le type d'habiletés visées et le taux de satisfaction des utilisateurs. Encore ici, il y a possibilité d'une démarche itérative, c'est-à-dire que les axes peuvent être déterminés partiellement en cours de recherche.

Le recueil (étape 3) implique souvent, dans ce type de démarche, une observation directe (Laperrière, 1984); il faudra tenir compte de cela pour la délimitation de l'aire couverte. L'étape 4 consistera ensuite à classer les données et l'étape 5 à développer cette classification en fonction des axes typologiques. En ce qui concerne cette dernière étape, il s'agit de demander, par exemple, en quoi cette pratique permet de développer cette habileté en particulier, bref jusqu'à quel point la typologie mise de l'avant est valide. On aperçoit encore ici l'exercice de confrontation des résultats. Après quoi, il reste à penser à la présentation finale, qui, idéalement, devrait comprendre un certain nombre de schémas récapitulatifs.

Analyse de matériel pédagogique

1. Explicitation du cadre conceptuel ou de la grille d'analyse
 2. Déconstruction du matériel
 3. Analyse
 4. Évaluation du matériel
 5. Analyse critique de l'évaluation
 6. Mise en forme de l'analyse finale
-

L'analyse de matériel pédagogique est structurellement semblable à l'étude de documents, qui, rappelons-le, consistait à analyser des documents (comme les productions des élèves) pour repérer des éléments en particulier; elle s'en distingue cependant sous deux aspects importants : il s'agit d'une analyse (pédagogique ou critique) et non d'une simple étude, et le matériel à analyser est déjà constitué et n'aura donc pas à être collecté. On pourrait ajouter que l'analyse de matériel pédagogique n'intervient pas en réponse à un besoin de questionner mais plutôt d'évaluer. Il s'agit donc d'une forme de recherche évaluative, tandis que l'étude de documents se rapproche de la méthodologie de l'enquête.

La particularité de l'analyse de matériel pédagogique est donc qu'elle porte sur du matériel normalement publié par un éditeur et faisant partie ou non d'une collection. On peut penser à un manuel de cours en technique d'hygiène dentaire (niveau collégial) ou au matériel utilisé dans une école pour l'enseignement des mathématiques ou du français. La marche à suivre pour l'analyse du matériel s'ouvre sur l'explicitation du cadre conceptuel ou du cadre d'analyse qui constituera la grille d'analyse du matériel. En effet, il ne faut pas se lancer dans l'analyse d'un matériel avec seulement l'intention d'y jeter un coup d'œil, il faut avoir une grille d'analyse, c'est-à-dire un ensemble de points à vérifier. Un exemple de cadre conceptuel se trouve dans les concepts mis de l'avant par les théories constructivistes : on peut vouloir juger d'un matériel pédagogique sous l'angle de sa plus ou moins grande conformité aux théories constructivistes de l'apprentissage (par exemple, le matériel propose-t-il de partir des conceptions initiales des apprenants). Un autre exemple, d'une grille d'analyse cette fois, est celui de la critique féministe, à partir de laquelle on pourrait vouloir analyser le même matériel.

Quels que soient le cadre conceptuel ou la grille retenus, il faudra d'abord « déconstruire » le matériel car la logique recherchée n'est pas nécessairement apparente au niveau de l'ensemble finalisé et mis en marché. Cela pourra impliquer, par exemple, de le subdiviser en ses plus petites composantes possibles. Une fois cette opération terminée, il s'agit de procéder à l'analyse en tant que telle, activité que l'on peut très bien comparer à celle que mène l'archéologue de retour d'un site alors qu'il doit trier, identifier, étiqueter et finalement relier les divers éléments trouvés. C'est en appliquant la grille, à ce moment-ci, que l'on pourra progressivement procéder à l'évaluation du matériel. Cette étape implique un jugement, voire une critique, c'est pourquoi il faudra s'assurer de la solidité de l'évaluation par l'analyse critique de celle-ci. Finalement, l'analyse pourra être présentée sous une forme finale, en prévoyant faire une place importante à l'explicitation du cadre conceptuel ou de la grille d'analyse.

Recherche-expérimentation

1. Choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche
 2. Préparation des outils conceptuels et techniques
 3. Mise en place des conditions de l'expérimentation
 4. Expérimentation et collecte des données de la recherche
 5. Répétition de 3 et 4 si prévu
 6. Analyse des données de la recherche-expérimentation
 7. Mise en forme de la description des résultats
 8. Critique de l'expérimentation et recommandations
-

Avec ce quatrième devis méthodologique, nous quittons (pour un moment) les recherches à caractère plus théorique pour toucher aux recherches de développement (expérimentation, conception, production). Longtemps tenues pour moins prestigieuses que les recherches fondamentales (Robert, 1988), ces recherches, pourtant, exigent la plus grande expertise de la part des chercheurs et débouchent sur des produits hautement utiles et normalement très sophistiqués.

La recherche-expérimentation, pour sa part, consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit. Il s'agit donc, comme son appellation l'indique, d'expérimenter, et, surtout, d'expérimenter dans un contexte scientifique. La démarche n'en est donc pas uniquement une d'expérimentation mais aussi de recherche, puisque l'un des objectifs majeurs demeure celui d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation. Le chercheur va donc expérimenter et en même temps être très attentif à comment va se dérouler son expérimentation. C'est là toute la différence avec l'expérimentation ordinaire que l'on tente parfois dans la classe.

On va recourir à une recherche-expérimentation, par exemple, pour mettre à l'épreuve une nouvelle méthode d'écriture au premier cycle du primaire, ou pour essayer une nouvelle approche par enseignement stratégique en enseignement du volley-ball (niveau collégial), ou encore pour voir quels résultats l'on obtient si l'on utilise un questionnaire d'auto-évaluation pour tenter de dépister des décrocheurs potentiels. La première étape de ce type d'essai est celle du choix des méthodes de collecte des données de la recherche. Habituellement, la tenue d'un journal de bord est indispensable, mais on va souvent aussi faire appel aux entrevues et à l'observation. La préparation des outils conceptuels et techniques nécessaires à l'expérimentation vient ensuite. Si

cette étape s'avérait trop importante, il faudrait peut-être songer, pour son essai, à s'en tenir à l'un ou l'autre des deux devis qui suivent (conception d'activités d'apprentissage ou production de matériel pédagogique). En effet, si, pour mener à bien notre expérimentation, il nous faut concevoir du matériel pédagogique, puis construire ce matériel, puis le valider avant de le mettre à l'essai, etc., il vaut peut-être mieux s'en tenir à la construction et validation du matériel, en souhaitant qu'un autre chercheur, plus tard, prendra la relève et procédera à l'expérimentation systématique de ce matériel. Dans le cadre d'une maîtrise en éducation (et cela est vrai également de la M.A. et du Ph.D.), il est normal de devoir réajuster l'ampleur de sa recherche en fonction des crédits accordés.

Pour l'expérimentation, il faut procéder éventuellement à la mise en place des conditions nécessaires. Ne serait-ce que l'attente du moment opportun pour expérimenter (étape 3), puis à l'expérimentation et à la collecte des données (étape 4). Ces deux étapes peuvent être répétées si nécessaire, par exemple si la stratégie demande à être affinée. On aura bien sûr prévu une évaluation des apprentissages, de l'enseignement ou du produit, de manière à pouvoir juger de la valeur de l'expérimentation. En même temps, c'est à cette étape-ci qu'il importe de se prononcer sur la recherche en tant que telle : en quoi les conditions mises en place pour l'expérimentation ont-elles été propices et que peut-on en conclure pour des recherches éventuelles du même type? Après une mise en forme des résultats (étape 7), cette critique de l'expérimentation permettra de formuler des recommandations réfléchies (étape 8).

Conception d'activités d'apprentissage

1. Explicitation du cadre conceptuel des activités
 2. Choix des moyens d'apprentissage (exposé oral, dessin, imagerie mentale, musique, etc.)
 3. Mise au point des stratégies d'apprentissage (résolution de problème, étude de cas, projet collectif, etc.)
 4. Préparation des situations d'apprentissage
 5. Conception du scénario d'apprentissage
 6. Vérification de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel
 7. Réflexion sur le travail de conception en tant que tel
 8. Indication des limites des activités et de leur prolongement possible
-

L'activité d'apprentissage se situe au coeur de l'intervention éducative et, partant, de sa planification. Prenant souvent appui sur du matériel pédagogique, elle représente l'outil le plus important pour l'enseignement réfléchi. En ce sens, la conception des activités d'apprentissage constitue un objet tout à fait approprié pour l'essai de maîtrise en s'inscrivant au carrefour du développement de l'expertise et du développement de produit, et rejoignant à la fois des objectifs théoriques et pragmatiques.

L'activité doit toutefois dépasser la création ad hoc et instrumentale habituelle pour devenir la *matérialisation systématique et réfléchie d'une pensée éducative*. Qu'est-ce à dire? Simplement que l'activité d'apprentissage doit s'inscrire à l'intérieur d'un cadre conceptuel bien défini (étape 1) dont elle s'efforcera de représenter la matérialisation. Un cadre conceptuel est constitué de l'ensemble des concepts fondamentaux mis en jeu par une théorie donnée. Par exemple, un cadre conceptuel constructiviste met en forme la pensée selon laquelle le « savoir » (concept) n'« existe pas en soi » (concept) mais « se présente » (concept) plutôt comme une « construction » (concept) multiple. On le voit : ce qu'on appelle ici les « concepts » sont en réalité des principes éducatifs fondamentaux. Penser que le savoir se construit est très différent de penser que le savoir se transmet mécaniquement. Ce cadre conceptuel va faire toute la différence quant à la qualité de l'activité d'apprentissage qui sera conçue.

Au cours des étapes suivantes de la conception des activités, l'incidence du choix du cadre conceptuel sera toujours importante, par exemple en ce qui concerne le choix des moyens d'apprentissage (exposé oral, dessin, imagerie mentale, musique, etc.) (étape 2) et la mise au point des stratégies d'apprentissage (résolution de problème, étude de cas, projet collectif, etc.) (étape 3), où une stratégie en particulier pourra s'imposer d'emblée. Les étapes 4 et 5 concernent le contenu des activités en tant que tel, à savoir les situations d'apprentissage qui seront mises en place et le scénario général des activités. Il sera important de s'assurer constamment de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel. Enfin, le produit de tout essai qui se veut scientifique ne devrait jamais être constitué uniquement de matériel ou d'activités. En effet, d'une part, la formation de la maîtrise vise à développer chez l'étudiant la réflexion sur l'action, d'autre part, l'avancement de la recherche exige que nous soient communiqués non seulement les produits des activités mais aussi leur méthodologie, leurs limites, leurs implications, etc. Les étapes 7 et 8 sont dans ce sens indispensables.

Production de matériel pédagogique

1. Explicitation du cadre conceptuel du matériel
 2. Choix et justification du support du matériel (audio, vidéo, écrit, informatique)
 3. Choix et justification du format du matériel (conte, problèmes, jeu, exercices, etc.)
 4. Mise en forme des activités pédagogiques
 5. Vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel
 6. Mise à l'essai du matériel ou évaluation par les pairs
 7. Réflexion sur l'activité même de production du matériel
-

Support essentiel à toute activité d'apprentissage, le matériel pédagogique a pourtant été longtemps exclu de la recherche en éducation. Le présent devis le propose comme objet unique de l'essai de maîtrise, qu'il s'agisse de matériel pour l'enseignement régulier, d'outil d'intervention en orthopédagogie, de matériel d'aide à l'apprentissage, de moyens d'évaluation, etc. À l'instar de la conception d'activités d'apprentissage, il y a assurément une manière scientifique de produire du matériel pédagogique, et il y a, en même temps, moyen d'en faire profiter la communauté des chercheurs. Du côté de l'approche scientifique, l'élément le plus important réside de la même façon dans l'explicitation du cadre conceptuel du matériel (étape 1); cette activité pose formellement les bases fondamentales du matériel et le relie à la recherche scientifique contemporaine. Du côté de la communauté des chercheurs, l'apport le plus durable est celui de la réflexion sur l'activité même de production du matériel (étape 7); en plus d'un produit, l'auteur de l'essai offre ainsi une pensée méthodologique. C'est donc dire que l'auteur ne va pas uniquement livrer un matériel pédagogique, il va également produire un essai expliquant comment s'est passé la construction du matériel, quels écueils il a rencontrés, comment il s'y prendrait à nouveau pour effectuer telle ou telle étape, etc.

Pratiquement, les étapes de production du matériel comprennent le choix et la justification du support du matériel (audio, vidéo, écrit, informatique) et du format du matériel (conte, problèmes, jeu, exercices). La justification peut se situer à divers niveaux : théorique (le cadre conceptuel débouche sur tel et tel choix), stratégique (la clientèle visée répondra le mieux à tel matériel), pratique (les conditions d'utilisation du matériel dictent ce choix précis), etc. Notons que le matériel en question pourrait être, en soi, et sans autre support, un vidéo, un

didacticiel, etc. Pour l'essai il faudrait cependant y joindre une partie discursive (écrite) qui comprendra minimalement les étapes 1 et 7, en plus, bien sûr de la problématique ayant mené au choix d'une production de matériel.

L'étape de production suivante est l'étape centrale et consiste en la mise en forme en tant que telle des activités pédagogiques. Cette étape sera plus ou moins longue selon l'ampleur et le type de matériel produit. Tout comme pour la conception d'activités d'apprentissage, il sera important de s'assurer constamment de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel (étape 5). Finalement une mise à l'essai peut avoir lieu ou encore être remplacée par une évaluation par les pairs. C'est ici une question de temps et d'ampleur de la tâche. Cette étape ne saurait cependant être escamotée; il en résulterait, chez l'auteur, un sentiment d'incomplétude, et, chez le lecteur, un doute quant à la valeur du matériel.

Analyse réflexive de sa pratique professionnelle

1. Choix de la portion de pratique à examiner
 2. Choix du type de corpus réflexif
 3. Constitution du corpus
 4. Analyse thématique du corpus
 5. Réflexion de nature pédagogique, didactique ou professionnelle à partir des thèmes dégagés
 6. Tracé des implications générales ou des projets de modification de la pratique issus de l'analyse réflexive
-

Nombre de programmes de maîtrise en éducation s'adressent à des professionnels déjà en exercice qu'ils interpellent en tant que personnes riches d'expériences significatives. Ces personnes, à leur tour, entendent profiter du temps d'arrêt privilégié, que leur offrent les programmes, pour mettre en suspens et examiner leur enseignement, lequel est encore brûlant du feu de l'action interactive continue. L'essai revêt le format idéal pour ce type d'exercice. Investit d'objectifs de clarté, lucidité, sagacité, il invite à l'analyse systématique et critique d'une portion d'expérience professionnelle prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une autoanalyse qui aura souvent des répercussions jusque dans la vie intime de la personne enseignante. Il y a certes une difficulté, même un risque à ce type d'essai : difficulté de l'objectivation, risque de l'autobiographie complaisante. Mais pour qui peut compter sur un

jugement critique, le sien comme celui de la directrice ou directeur d'essai, l'exercice en vaut véritablement la peine.

L'exercice dépasse toutefois la simple activité d'introspection. Après avoir déterminé la portion de pratique à examiner (étape 1), le chercheur doit en effet réunir un corpus sur lequel il pourra appuyer son analyse (étape 2). Un corpus est constitué de toute trace matérielle d'une activité à partir de laquelle il est possible d'inférer un comportement, une pensée, un sentiment, etc. Il peut s'agir d'éléments « naturels » (notes hebdomadaires de planification, agenda de travail, productions artistiques) ou constitués pour la recherche (journal professionnel, autoscopie — c'est-à-dire vidéoscopie de soi-même —, matériel pédagogique, etc.). La constitution peut porter sur des éléments existants (dont l'étude sera rétrospective) ou en construction. Dans ce dernier cas, il est possible d'opter pour une démarche itérative, c'est-à-dire de faire alterner constitution (étape 3) et analyse (étape 4) du corpus, de manière à pouvoir confirmer ou infirmer des hypothèses qui émergent de l'analyse. La méthode d'analyse la plus appropriée pour ce type d'essai est l'analyse thématique, mais il est possible également de d'aborder un travail d'analyse à l'aide de catégories (Paillé, 1994a; Paillé & Mucchielli, 2003).

Pour la présentation des « résultats », il pourra être intéressant de relier les constatations faites avec ce que l'on trouve dans les écrits sur le sujet. Quoi qu'il en soit, il sera important de déboucher sur une réflexion de nature pédagogique, didactique ou professionnelle (étape 5) et de dégager des implications générales ou des projets de modification de la pratique (étape 6).

Recherche heuristique

1. Choix des méthodes de collecte de données
 2. Réflexion et questionnement introspectifs
 3. Entretiens avec les « co-chercheurs »
 4. Analyse des données (introspectives et données d'entretien)
 5. Tracé des implications pour la pratique de l'enseignement
-

La recherche heuristique est une méthodologie de recherche à caractère phénoménologique ayant pour objet *l'intensité de l'expérience d'un phénomène telle qu'un chercheur et des co-chercheurs l'ont vécu*. Dérivée du grec *Heuriskein*, qui signifie « découverte », la recherche heuristique vise en premier lieu la découverte de notre propre expérience intense d'un phénomène (Paillé, 1996b). Elle part du principe que nous ne pouvons réellement connaître un

phénomène qu'à partir de nos catégories propres d'analyse, lesquelles dérivent de notre expérience *personnelle* de la réalité. La première étape de toute recherche s'impose ainsi comme la recherche au niveau de sa propre expérience, avant d'aller vers celle des autres (Moustakas, 1990). L'approche exige du chercheur qu'il ait eu une expérience intense du phénomène étudié. Cela est vrai également des personnes qui seront interviewées ultérieurement. On peut penser, par exemple, à l'expérience du burn-out enseignant ou à celle de la perte de la voix dans un contexte d'enseignement auprès d'une clientèle en difficulté. On le voit, la recherche heuristique est particulièrement appropriée pour les thèmes à forte consonance émotionnelle.

La procédure habituelle de recherche comprend d'abord le choix des méthodes de collecte des données (étape 1). Il va s'agir essentiellement d'un journal personnel ou d'un enregistrement audio ou vidéo. Le chercheur va ensuite procéder à une réflexion et un questionnement introspectifs intenses (étape 2), qu'il va tenter d'analyser (étape 4). Il doit être en mesure de bien saisir l'intensité de sa propre expérience, ainsi que les caractéristiques de la situation analysée, du point de vue de son expérience. Viennent ensuite des entretiens en profondeur avec d'autres personnes, qui sont appelées, dans cette approche, des « co-chercheurs » (étape 3). Ces entretiens sont normalement intercalés de l'analyse de ce matériel (étape 4). Il est à noter que l'étude de l'expérience des autres personnes va vraisemblablement ramener le chercheur à sa propre expérience, ce qui fait que les étapes qui viennent d'être décrites ne sont pas linéaires. Les étapes de l'analyse renvoient donc à un processus graduel d'exploration et d'« exposition » de l'expérience : immersion, incubation, explication, etc. Comme l'écrivent Douglas & Moustakas (1985, p. 42), « la recherche heuristique est concernée par le sens, non la mesure, l'essence, non l'apparence, la qualité, non la quantité, l'expérience, non le comportement ». Enfin, le chercheur devra faire ressortir les implications de sa recherche pour la pratique d'enseignement (étape 5).

Étude de cas

1. Choix du ou des cas critiques, uniques ou révélateurs
 2. Choix de la méthode de collecte des données
 3. Choix de la méthode d'analyse des données
 4. Étude du cas
 5. Mise en évidence des aspects les plus distinctifs et/ou les plus instructifs du cas
 6. Tracé des implications théoriques et/ou pratiques des résultats
-

L'étude de cas est une forme d'enquête (socio-pédagogique) ou d'investigation (psycho-pédagogique) portant sur un petit nombre de cas, parfois sur un seul. Le cas peut être représenté par une personne — par exemple une étude de cas clinique en orthopédagogie — ou par une classe (étude d'un cas de pédagogie par projet), une direction d'école (étude d'une forme de gestion participative), etc. Cette forme de recherche est particulièrement bien adaptée à la maîtrise puisque elle permet d'étudier un phénomène plus en profondeur que ne le permet l'enquête à grande échelle ou la recherche expérimentale (Dufour, Fortin & Hamel, 1991).

Selon Yin (1989), trois arguments peuvent être avancés en faveur du choix d'un seul cas comme objet d'étude : ce choix s'avère justifié lorsqu'il s'agit 1) d'un cas stratégique (*critical case*) pour tester une théorie déjà bien formulée, 2) d'un cas extrême ou unique, ou 3) d'un cas révélateur (c'est-à-dire révélant une situation jamais étudiée auparavant). Évidemment, il est possible de sélectionner plus d'un cas. Une fois le ou les cas sélectionnés (étape 1), il faut déterminer quelles méthodes de collecte (étape 2) et d'analyse (étape 3) seront mises à profit pour bien les documenter. Le choix est ici très vaste : collecte par observation, entrevue, questionnaire, analyse de manière clinique, thématique, etc.

L'étude du ou des cas intervient ensuite (étape 4), suivie d'une mise en évidence des aspects les plus distinctifs et/ou les plus instructifs du cas (étape 5). N'oublions pas que le souci de généralisation est toujours présent chez le lecteur d'une telle étude, et cette mise en évidence sera pour lui d'un grand intérêt. On terminera la présentation par un tracé des implications théoriques et/ou pratiques des résultats (étape 6).

Étude historique

1. Choix de la période historique à étudier
 2. Choix des sources à consulter
 3. Examen critique de la documentation
 4. Déconstruction des événements
 5. Reconstruction de l'histoire
 6. Vérification des conclusions à l'aide des écrits existants
-

De la *païdeia* grecque à l'éducation au travail ou à l'enseignement à distance, l'éducation est histoire à revivre, à faire ou à documenter. Le format de l'essai se prête bien à l'incursion historique ciblée, qu'il s'agisse de la grande histoire (l'école rurale québécoise comme milieu de vie au début du siècle) ou de la petite histoire (naissance et développement de l'École Ste-Anne).

Les étapes habituelles de l'étude historique sont relativement simples, mais chacune renvoie à un travail minutieux et bien planifié. Le choix de la période historique à étudier (étape 1) est en ce sens extrêmement important. Puisqu'il faut éviter de mettre en marche une thèse de doctorat, il faudra soigneusement circonscrire le sujet d'essai. Une règle vaut dans ce domaine : en histoire, aucun sujet n'est a priori trop insignifiant. Ajoutons que, pour le professionnel de l'éducation, l'histoire, par exemple, de sa propre école, qu'on en soit la directrice ou l'un des enseignants, permet d'inscrire son action pédagogique propre dans une continuité, voire dans une tradition.

Le choix d'un sujet sera parfois effectué en fonction de la disponibilité des sources (étape 2). Il est important que celle-ci soit établie dès le début. Pour la recherche en tant que telle, on procède ensuite à l'examen critique de la documentation (étape 3). C'est à partir de ce moment que l'histoire s'étudie puis s'édifie, d'abord par le biais d'une déconstruction des événements (étape 4), puis par une reconstruction patiente et minutieuse de l'histoire (étape 5). Pour s'assurer de la validité de cette construction, il faudra, lorsque possible, procéder finalement à la vérification des conclusions à l'aide des écrits existants (étape 6).

Recherche-intervention

1. Diagnostic empirique de la situation problématique
 2. Préparation du plan et des outils d'intervention
 3. Choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche
 4. Intervention et cueillette des données de la recherche
 5. Répétition de 4 et 5 à plusieurs reprises si nécessaire
 6. Analyse/évaluation des données de la recherche-intervention
 7. Description des changements et des connaissances issus du projet
 8. Critique de l'intervention et recommandations
-

De retour à des formes empiriques de recherche, celle que nous examinons ici est en même temps intervention sur le réel, non pas dans le but de tester un produit ou une stratégie, comme c'était le cas avec la recherche-expérimentation, mais résolument dans le but d'*intervenir* dans une situation problématique et de modifier une pratique existante. Il s'agit d'une forme de recherche-action, c'est-à-dire de recherche qui est à la fois avancement des connaissances (théoriques ou pratiques) et action dans le milieu (Paillé, 1994b). Aucun des deux aspects n'est censé prendre plus d'importance que l'autre; au contraire, chacun doit renforcer l'autre : une meilleure connaissance de l'action menée est souvent gage d'une intervention réussie, et une action efficace est toujours instructive et mérite d'être portée à l'attention de la communauté scientifique.

Les étapes d'une recherche-intervention réunissent donc les conditions essentielles des deux aspects du projet. Au départ, il faut établir un diagnostic empirique de la situation problématique sur laquelle on veut intervenir (étape 1). Ce diagnostic doit être basé sur une étude sur le terrain et non uniquement à partir des éléments dégagés dans la problématique initiale du projet d'essai. Il devrait permettre de planifier de manière précise et adaptée l'intervention projetée (étape 2). Il faudra songer en même temps à la collecte des données de l'aspect recherche (étape 3).

Au moment opportun, l'intervention et la collecte des données de la recherche (étapes 4 et 5) devront avoir lieu simultanément; par exemple les séances de travail auprès des jeunes décrocheurs seront filmées, ou l'intervention auprès des parents en difficulté sera suivie, à chaque fois, d'une auto-évaluation de leur compétence parentale, etc. Ces étapes peuvent être répétées plusieurs fois. Il faut oublier ici les modalités de la recherche empirique traditionnelle où une collecte de données doit vérifier une hypothèse et déboucher sur une série

unique de résultats. Au contraire, dans toute forme de recherche-action, la logique est presque toujours progressive, itérative et récursive; autrement dit, une recherche-action se mène progressivement, par approximations successives et rarement d'un seul trait. L'analyse/évaluation des données (étape 6) sera pareillement multiple.

L'essai en tant que tel sera, en bout de ligne, une description des changements et des connaissances issus du projet (étape 7). Là aussi, il est erroné de vouloir reproduire la présentation classique « Résultats, Analyse »; de façon beaucoup plus adaptée, le produit d'une recherche-intervention est la *chronique d'une intervention et de ses enseignements* (Paillé, 1996a). En fermant la boucle par une critique de l'intervention et par des recommandations (étape 8), l'auteur livre un essai complet et potentiellement utile.

Ethnographie scolaire

1. Choix du site de l'étude
 2. Choix des méthodes de collecte des données
 3. Choix des méthodes d'analyse des données
 4. Négociation de l'entrée sur le terrain
 5. Recherche de terrain
 6. Construction de la monographie
 7. Tracé des implications pour le domaine de l'éducation
-

Pour comprendre un milieu, un groupe, des comportements, rien n'est plus précieux que cette possibilité qu'a tout être humain de s'asseoir en retrait, d'observer, de noter des détails, des anecdotes, des indices, de réfléchir sans précipitation au sens de toute cette « mise en scène » de la vie quotidienne, de cette pièce de théâtre où jouent pour vrai les acteurs de la vie (Lappassade, 1991). Menée de façon scientifique et axée sur la vie scolaire, cette activité s'appelle de l'ethnographie scolaire. L'expression *ethnographie* signifie la description (graphie) d'un groupe (ethno) et, à l'origine, elle s'applique à l'étude des cultures autres qu'occidentales. Si on lui accole l'adjectif *scolaire*, elle désigne l'étude de l'école prise au même titre qu'une culture en soi (Lecompte & Preissle, 1993).

Tous les enseignants reconnaîtront que l'école, la classe sont en effet des micro-cultures, avec leurs codes, leur vie propre, leurs lieux qui ne ressemblent pas à d'autre lieux. Il y a pourtant des différences d'une région à l'autre (Gaspésie ou Montréal), d'un quartier à l'autre (plus ou moins multiculturel), d'un projet-

école à l'autre (alternatif, transdisciplinaire, etc.). Pour ces raisons l'ethnographie scolaire est une branche de la recherche très vivante et très utile à la compréhension de notre vie collective (Woods, 1990).

Les étapes de cette forme de recherche sont relativement classiques et peu complexes. Le niveau de difficulté réside plutôt dans l'importance du *regard de l'inconnu* que doit adopter le chercheur face à la culture (école, classe, institut) étudiée. Concrètement, cela signifie que le chercheur doit s'efforcer d'oublier qu'il comprend pourquoi les pupitres sont placés de telle façon dans la classe, pourquoi l'enseignant donne ses consignes à la première personne (« Les enfants, je prends mon cahier à la page 4 »), pourquoi les séances d'arts plastiques se déroulent de telle façon, etc. L'idée est de prendre le moins d'éléments possibles pour acquis.

Les étapes d'une ethnographie scolaire impliquent au départ le choix du site de l'étude (étape 1), qui doit permettre de bien comprendre la culture que l'on veut étudier. Le choix des méthodes de collecte de données (étape 2) va habituellement de soi en ethnographie : il s'agit d'un ensemble comprenant des entretiens formels et informels, de l'observation participante et de la collecte de documents. Sur le plan de l'analyse de données (étape 3), l'ethnographie est essentiellement descriptive, c'est pourquoi un système de classement va souvent faire l'affaire. Puis vient l'entrée sur le terrain, qui demande presque toujours des talents de négociateurs lorsqu'il ne s'agit pas de notre propre école ou collègue (étape 4), et la recherche de terrain en tant que telle (étape 5), qui comprend en même temps un début d'analyse des données. Finalement, il reste à construire la monographie (étape 6), c'est-à-dire la description\analyse de la culture observée, pour enfin tirer des conclusions quant au champ de l'éducation (étape 7).

Références

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Douglas, B. G. & Moustakas, C. (1985). Heuristic inquiry : the internal search to know. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(3), 39-55.
- Dufour, S., Fortin, D. & Hamel, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethno-sociologie*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Laperrière, A. (1984). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale* (p. 225-246). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lecompte, M. D. & Preissle, J. P. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Florida : Academic Press.

- Moustakas, C. (1990). *Heuristik research*. Beverly Hills : Sage.
- Paillé, P. (1996a). Recherche-action (pp. 193-195). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1996b). Recherche heuristique (p. 195). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1994a). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1994b) Pour une méthodologie de la complexité : le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230.
- Paillé, P. & Mucchielli A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe / Paris : Édisem / Maloine.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Yin, R.K. (1989). *Case study research : design and methods*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.