



La **recherche** en **éducation**

ÉTAPES ET APPROCHES

3^e ÉDITION

Sous la direction de

Thierry Karsenti Université de Montréal

et de **Lorraine Savoie-Zajc** Université du Québec en Outaouais



ERPI Éducation • Innovation • Passion

5757, rue Cypihot, Saint-Laurent (Québec) H4S 1R3 ► erpi.com
TÉLÉPHONE: 514 334-2690 TÉLÉCOPIEUR: 514 334-8470 ► information@erpi.com

La **recherche**
en **éducation**

ÉTAPES ET APPROCHES

3^e ÉDITION

Développement de produits

Pierre Desautels

Supervision éditoriale

Sylvain Bournival

Révision linguistique

François Morin

Correction des épreuves

Marie-Claude Rochon (Scribe Atout)

Demande de droits

Chantal Bordeleau

Index

François Morin

Direction artistique

Hélène Cousineau

Supervision de la production

Muriel Normand

Conception graphique de l'intérieur

Martin Tremblay

Conception et réalisation de la couverture

Martin Tremblay

Infographie

Interscript

© Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2011.



Tous droits réservés.


On ne peut reproduire aucun extrait de ce livre sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit — sur machine électronique, mécanique, à photocopier ou à enregistrer, ou autrement — sans avoir obtenu, au préalable, la permission écrite des ÉDITIONS DU RENOUEAU PÉDAGOGIQUE INC.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2011.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2011.

Imprimé au Canada.
ISBN 978-2-7613-4136-3

1234567890 MI 0987654321
20612 ABCD ENV94



Il est d'un ambitieux
et d'un cerveau présomptueux,
vain et envieux,
de vouloir persuader les autres
qu'il n'y a qu'une seule voie d'investigation
et d'accès à la connaissance de la nature.

Et c'est d'un insensé
et d'un homme sans discours
de se le donner à croire à soi-même.

Donc bien que la voie
la plus constante et ferme,
la plus contemplative et distincte,
le mode de réflexion le plus élevé,
se doivent toujours préférer
et le plus honorer et cultiver ;
néanmoins, il ne faut pas blâmer
telle autre manière,
qui n'est pas sans bons fruits,
quoique ces fruits ne soient pas
du même arbre.

Giordano Bruno (1548-1600), *Cause, III*.



Claude Lessard
Université de Montréal

Étudiant, j'avoue ne pas avoir été particulièrement friand des manuels de méthodologie de la recherche. Ils m'apparaissaient trop souvent comme des condensés de règles abstraites soutenues par un discours très général sur la science (au singulier); ces règles étaient souvent détachées des questions qui passionnaient les étudiants et les chercheurs, ainsi que des contextes sociaux et historiques qui leur conféraient leur pertinence. La méthodologie me semblait alors un passage obligé, mais guère attrayant, et un ensemble de contraintes incontournables, conférant à celui qui les respectait la légitimité et l'aura de la science. Sauf exception, la méthodologie (elle aussi au singulier) n'était pas présentée comme un réservoir de solutions pratiques élaborées par ce qu'aujourd'hui nous appellerions volontiers une « communauté de pratique » scientifique, soucieuse d'explicitier, de partager et de raffiner l'art qui est le sien, c'est-à-dire l'art de questionner et de cheminer dans une certaine transparence vers une ou des réponses solidement argumentées et vraisemblables. En ce sens, et malgré son caractère construit, un bon rapport de recherche, donnant à voir clairement le cheminement de la pensée du chercheur et de son équipe, les problèmes abordés, les doutes et les incertitudes, ainsi que les solutions trouvées, m'a toujours intéressé et su soutenir mon attention de lecteur. Car on peut y déceler une pensée en mouvement et la créativité artisanale du chercheur.

Devenu professeur et, dans mon département, chargé pendant un certain temps des cours de méthodologie générale de recherche en éducation, j'ai eu beaucoup de mal à trouver un manuel qui soit approprié au champ pluridisciplinaire et professionnel de l'éducation et adapté à des étudiants qui, pour la plupart, ne se destinaient pas à une carrière de chercheur, mais qui néanmoins se demandaient légitimement ce que la recherche pouvait apporter à l'enseignement ou à la gestion d'une école. À l'époque, sur le marché anglo-américain, circulaient un nombre considérable d'ouvrages généraux en méthodologie de recherche. Ces manuels prétendaient couvrir à peu près toutes les disciplines des sciences humaines et sociales, mais véhiculaient invariablement une notion de scientificité fortement colorée par le positivisme, la mesure quantitative et le schéma expérimental. J'ai dû alors utiliser comme ouvrage de référence un manuel moins unidimensionnel dans

son approche (traduit de l'anglo-américain) et conçu pour des étudiants en psychologie. J'ai cependant tenté de combler par moi-même la distance entre la psychologie et l'éducation, et entre la recherche conçue comme application de règles prédéterminées et la recherche construite comme processus de résolution de problèmes.

J'aurais alors grandement apprécié l'ouvrage collectif de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, car il me semble répondre aux besoins précédemment notés : il se veut une introduction à la recherche en éducation, il est conçu pour des étudiants en formation professionnelle initiale à l'enseignement et il emprunte un point de vue nettement pluraliste et pluridisciplinaire en matière de méthodologie, insistant avec beaucoup d'à propos sur le nécessaire lien entre la construction de la problématique et du questionnement de recherche et le type des méthodologies utilisées. En fait, dans ce livre, il n'y a pas, d'un côté, des questions, des problématiques et des cadres conceptuels ou théoriques et, de l'autre, une ou des méthodes : il y a plutôt un processus intégré de recherche, justifiant ce que les auteurs appellent à juste titre une formation globale à la recherche. Tout l'ouvrage est d'ailleurs construit sur cette vision intégrée et plurielle de la recherche. Il faut saluer la pertinence de cette vision.

Les chapitres de l'ouvrage abordent l'ensemble des questions usuelles en méthodologie de la recherche, mais d'une manière résolument pragmatique, car les auteurs entendent proposer des éléments de réponse aux questions suivantes : Pourquoi entreprendre une recherche ? Comment en construire la problématique et le cadre conceptuel ou théorique ? Sur quels paramètres fonder le choix de telle méthode ? Tout en prenant en considération quelles implications éthiques ? Comment écrire la recherche et la diffuser auprès de quels publics ? Comment utiliser les TIC aux différentes étapes de la recherche ? Les auteurs traitent de ces différentes questions dans des chapitres relativement courts, manifestement écrits pour être lus et compris par des étudiants en formation initiale.

Le chapitre 1, celui de Marta Anadón sur le développement historique de la recherche en éducation au Québec, est à ma connaissance un des rares textes existant sur cette question. Il constitue donc pour tout étudiant une introduction essentielle au domaine. Le lecteur que je suis souhaite qu'il donne lieu, dans un avenir rapproché, à des développements et à des approfondissements, voire à des analyses comparatives du développement de la recherche en éducation au Québec, en Amérique du Nord et en Europe. Le chapitre 2, rédigé par Simon Hobeila, sur l'éthique de la recherche, présente l'histoire et l'émergence de l'éthique en recherche, les préoccupations actuelles en matière d'éthique ainsi que les notions et les principes fondamentaux que tout chercheur doit prendre en compte dans la recherche avec des sujets humains : le respect de la personne, la bienfaisance, la justice, le consentement libre et éclairé, l'évaluation et la minimisation des risques, le respect des personnes

vulnérables, le respect de la vie privée et des renseignements personnels, l'équilibre des avantages et des inconvénients de la participation à la recherche, la réduction des inconvénients et l'optimisation des avantages. Trois exemples intéressants aptes à faire réfléchir les étudiants sur les enjeux éthiques de la recherche en éducation complètent ce chapitre, en partie inspiré du travail effectué par les trois conseils de recherche canadiens.

Certains chapitres font résolument appel à la créativité du chercheur. Je pense plus particulièrement à celui d'Yvon Bouchard (chapitre 3) sur la formulation de la problématique de recherche et à celui de Christiane Gohier (chapitre 4) sur le cadre théorique. Bouchard fait œuvre utile en tentant de clarifier pour les étudiants la notion de problématique, dont il relate fort à propos la récente émergence dans le vocabulaire des chercheurs et des méthodologues et qu'il associe en partie au développement de la recherche qualitative/interprétative. Il aborde aussi l'élaboration de la problématique, ainsi que la formulation du problème et des objectifs de recherche. Il est particulièrement convaincant dans son insistance sur le fait que la problématique est l'œuvre d'un chercheur singulier et que sa créativité doit être mise à contribution. Il souligne aussi le caractère itératif du travail de production d'une problématique, dont la formulation définitive est contemporaine de la rédaction du rapport final de la recherche. Bon nombre d'étudiants connaissent de grandes difficultés à cette étape de la recherche, l'exigence de la problématique leur apparaissant nébuleuse, voire insaisissable. À cet égard, le chapitre de Bouchard, sans leur fournir un prêt-à-porter sécurisant, leur présente un cadre à l'intérieur duquel ils peuvent tenter de relever le défi de cette étape cruciale de la recherche.

Tous les chapitres renvoient à l'abondante documentation existante sur la méthodologie de la recherche dans les sciences humaines et sociales et dans les sciences de l'éducation. Cela est particulièrement apparent dans le cœur de l'ouvrage, soit les chapitres consacrés aux diverses méthodologies utilisées en éducation, le chapitre 6 sur la recherche qualitative/interprétative (Lorraine Savoie-Zajc), le chapitre 7 sur la recherche quantitative (Paul Boudreault et Alain Cadieux), le chapitre 8 sur la recherche-action (Marie-Hélène Guay et Luc Prud'homme), le chapitre 9 sur la recherche évaluative (Christian Depover, Thierry Karsenti et Vassilis Komis) et le chapitre 10 consacré à l'étude de cas (Thierry Karsenti et Stéphanie Demers). Dans ces chapitres, le lecteur trouvera de bonnes synthèses recensant les écrits pertinents. Il sera ainsi à même de constater les convergences, les éléments qui font consensus, au-delà parfois des différences de vocabulaire, et qui permettent à l'étudiant en formation de s'appuyer sur des paramètres solides en recherche. Il existe bel et bien un savoir de la recherche et de ses principales méthodologies, et l'ouvrage a le grand mérite de rendre ce savoir accessible aux étudiants en éducation.

Certains chapitres sont plus pratiques que d'autres, tout en dépassant largement le plan des recettes: je pense notamment à celui de Gérard-Raymond Roy et de François Larose (chapitre 11), sur la diffusion des résultats de recherche, et à celui de Thierry Karsenti, Vassilis Komis, Christian Depover et Simon Collin (chapitre 12), sur la recherche en éducation à l'ère des TIC. Il est intéressant de constater que les concepteurs de l'ouvrage ont jugé important d'explicitier les savoirs, les règles et les consignes pertinentes pour ce type de démarches que trop souvent nous avons tendance à considérer soit comme secondaire, soit comme évident et ne nécessitant aucune formation particulière.

Chaque chapitre comprend aussi des exemples judicieux et spécifiques au monde de l'éducation, des activités d'appropriation et une bibliographie commentée. L'ouvrage se termine sur un glossaire fort utile et de nature à faciliter la compréhension de l'étudiant en formation initiale et de l'apprenti chercheur.

Les manuels sont souvent de bons témoins de l'évolution d'un champ d'étude. Même si ce livre prend en compte l'importante documentation méthodologique existant dans l'ensemble des sciences humaines et sociales, il témoigne de l'émergence et de l'évolution des sciences de l'éducation vers une relative spécificité et une autonomie croissante comme champ de recherche. Il témoigne aussi du fait que le champ semble avoir atteint le plateau d'une certaine paix épistémologique, les guerres entre paradigmes rivaux (par exemple, entre les approches qualitatives et les approches quantitatives) s'étant considérablement adoucies. Un sain pluralisme méthodologique et une ouverture à l'inter ou à la pluridisciplinarité imprègnent l'ensemble des contributions de cet ouvrage. De cela, il faut se réjouir, tout en acceptant les exigences et les défis associés à cette riche diversité. Ces défis, ainsi que la conclusion de l'ouvrage le rappelle, portent sur le maillage de la connaissance et de l'action, de la rigueur et de la pertinence.



Vers une formation globale à la recherche

Lorraine Savoie-Zajc
Université du Québec en Outaouais

Thierry Karsenti
Université de Montréal

Ce livre, qui constitue une initiation générale et essentielle aux méthodes de recherche en éducation, a pour but d'amener étudiants-chercheurs et praticiens à mieux comprendre et à mieux analyser les différentes étapes et théories du processus de recherche en éducation.

Cet ouvrage est conçu pour des étudiants inscrits au baccalauréat, à la maîtrise ou encore au doctorat en éducation. Certains chapitres ou parties de chapitre dépassent largement le stade de l'introduction et décrivent judicieusement, de façon rigoureuse et novatrice, les méthodes actuelles de recherche.

1

QU'EST-CE QUE LA RECHERCHE ?

Plusieurs étudiants ont du chercheur une conception erronée, celle de quelqu'un aux cheveux grisonnants et au dos recourbé qui, vêtu d'un tablier blanc et muni de petites lunettes, observe une expérience de chimie. Même s'il est bien ancré dans la société, ce stéréotype ne reflète évidemment pas l'ensemble des chercheurs, aussi bien ceux de sciences appliquées et de sciences, comme la chimie, que ceux de sciences humaines, comme l'éducation. En fait, souvent sans le savoir, tant les étudiants que les praticiens de l'éducation entreprennent de modestes recherches. Comme nous le verrons,

ce qui distingue la recherche d'une « expérience pédagogique » ou d'un « essai-erreur » en salle de classe réside surtout dans la rigueur et la méthode ou la démarche avec laquelle une expérimentation est entreprise.

À l'instar de Van der Maren (2003), on peut affirmer qu'il n'y a pas de recherche sans existence préalable d'une question, d'une interrogation, d'un problème de départ pour lesquels la réponse n'est pas encore connue. Lenoir (1996), citant Beillerot (1991), rappelle le sens familier du mot *recherche*, qui signifie « effort pour trouver un objet, une information ou une connaissance » (Lenoir, 1996, p. 207).

À cette définition de sens commun, il est possible de juxtaposer une définition à caractère plus scolaire : le processus de recherche en éducation est traditionnellement décrit comme une activité scientifique qui contribue à l'avancement des connaissances ou qui permet de résoudre un problème déterminé grâce à la collecte systématique de données, à leur analyse et à l'interprétation des résultats (McMillan et Wergin, 1998 ; Schwandt, 1996).

Selon Heron (1996), une telle définition de la recherche s'inscrit dans le courant positiviste et remonte même aux travaux d'Aristote. Ce dernier voyait le développement de l'intellect humain comme le but le plus élevé à atteindre ; la finalité de production de connaissances de la recherche participe à une telle visée. Heron (1996) et Schwandt (1996) adoptent une position critique par rapport à l'énoncé d'une telle finalité. Ils proposent que la recherche en éducation, à cause de la dimension professionnelle et de la pratique particulière à laquelle elle s'intéresse, poursuive d'abord des buts d'amélioration de la pratique enseignante et que, en second plan, elle s'attache à dégager les savoirs produits par une telle transformation. Ces savoirs ne sont pas généralisables, mais ils s'ouvrent sur des propositions d'application, éventuellement transférables à d'autres groupes qui partageraient une problématique et des questionnements similaires. La recherche est ainsi vue comme une pratique discursive ; elle soutient le développement de savoirs ; elle informe les êtres humains et oriente les décisions qui guident leur conduite personnelle et professionnelle ; elle devrait soutenir la croissance personnelle (Reason, 1996). Ces finalités associées à la recherche, celle de produire de nouvelles connaissances et celle de transformer des pratiques, constituent, à divers degrés et selon les types de recherche, les points d'ancrage qui justifient les pratiques de recherche.

Pour qu'une démarche soit considérée comme une « recherche », trois conditions s'imposent : « une production de connaissances nouvelles (premier critère), une démarche d'investigation rigoureuse (deuxième critère), une communication des résultats (troisième critère) » (Lenoir, 1996, p. 207).

Au premier critère, nous ajoutons la dimension « transformation des pratiques », comme Heron et Schwandt l'ont fait valoir, car cet aspect caractérise certaines formes de recherche, dont la recherche-action.

Ainsi, parce que la recherche en éducation vise la production de nouvelles connaissances et, dans certains cas, des transformations de pratique (premier critère), elle repose toujours sur une épistémologie (1)¹, c'est-à-dire sur les présupposés qui sont à l'origine de la production des connaissances et sur la manière dont ils influent sur l'activité même de recherche. Les recherches peuvent alors être classées selon leur épistémologie.

Le deuxième critère, celui de la démarche rigoureuse de la recherche, implique que le processus de recherche s'effectue selon une procédure systématique et explicite, mais qui peut varier selon les types (2) de recherche et selon les méthodologies (3). La notion de « méthodologie » renvoie à un ensemble de pratiques dans la manière de poser le problème de recherche, dans les stratégies de collecte et d'analyse des données, dans les types d'interprétation effectués et, finalement, dans le choix des critères de rigueur qui permet d'évaluer le caractère d'exactitude et des recherches leur crédibilité.

Le troisième critère, la communication des résultats, rappelle que la recherche est une pratique dont les résultats sont validés par les pairs ou par des groupes d'individus susceptibles de poser un regard critique sur les connaissances produites et d'être témoins des transformations de pratique effectuées. Il convient alors de s'intéresser aux attitudes et aux compétences qu'un chercheur (4) doit posséder et de mettre en question les finalités (5) de la recherche selon les enjeux concernés, ce qui oriente par le fait même la diffusion des résultats vers certains publics plutôt que vers d'autres.

2

PERTINENCE DE LA FORMATION À LA RECHERCHE

Certains étudiants, particulièrement au baccalauréat, se demandent pourquoi on donne une formation à la recherche en éducation et aussi pourquoi on initie les futurs maîtres à la recherche dans le cadre d'un programme de formation professionnelle. Examinons trois éléments de réponse.

2.1 Professionnels engagés, formation continue et responsabilité éthique

Bien qu'il existe plusieurs réponses possibles, la plus éminente semble celle de permettre à tout enseignant de trouver des solutions, au moyen de la

1. Les chiffres entre parenthèses renvoient aux dimensions de la recherche présentées à la figure 1, page XX.

recherche, pour améliorer sa pratique ou résoudre des problèmes qui y sont liés. C'est en partie ce que Gauthier, Martineau, Malo, Desbiens et Simard (1997) appellent la responsabilité éthique. Outre cet aspect concret et évident de résolution de problèmes liés à sa pratique, le professionnel de l'éducation possède aussi des caractéristiques et des qualités qui font de lui un professionnel engagé dans une démarche de réflexion et de formation continue; l'enseignant-chercheur est d'abord un être en recherche, soucieux d'améliorer sa pratique. Il est également à l'affût de résultats de recherches qui l'informent et l'incitent à réviser, à nuancer et à ajuster ses pratiques selon la compréhension qu'il en tire et la pertinence qu'il y voit. Selon Lessard (2006), la recherche constitue « un réservoir de lectures possibles de [sa] pratique » (p. 41). L'enseignant s'ouvre ainsi à d'autres perspectives et en conséquence « élargit [sa] conscience professionnelle » (p. 41).

Comme le processus de recherche est systématique et implique une observation des circonstances entourant un problème à résoudre, une démarche explicite de résolution de problème ainsi que le partage des résultats de la démarche, un tel processus implique aussi que l'enseignant-chercheur soit attentif aux variations de son environnement, qu'il soit éveillé aux événements problématiques pour lesquels les réponses et les interprétations ne figurent pas à son répertoire d'expérience, de même qu'il soit motivé pour en apprendre davantage sur sa réalité et celle de ses élèves ou de ses étudiants. À cette fin, il consent à dépasser la démarche d'essai-erreur pour trouver une réponse à l'inexplicable ou à passer outre au sens commun qui lui propose des méthodes ancrées dans une « tradition » ou dans une « théorie personnelle » de l'enseignement qui s'est constituée au cours des ans. La recherche devrait donc faire partie des répertoires d'action et de résolution de problèmes des enseignants. Elle est vue comme un processus qui maintient la stimulation et la curiosité d'en savoir plus sur un sujet qui attire l'attention. En ce sens, elle constitue une stratégie importante de formation continue.

2.2 L'importance de comprendre et de poser un regard critique sur la recherche

La recherche en éducation contribue appréciablement à l'élaboration tant des théories que des pratiques éducatives. Plusieurs nouvelles tendances en éducation, dont l'enseignement stratégique (Tardif, 1992) ou encore l'apprentissage coopératif (Johnson et Johnson, 1985), sont reconnues par différentes recherches. Il semble essentiel que l'enseignant qui espère adopter telle ou telle technique, telle ou telle nouvelle méthode, comprenne en quoi cette méthode peut contribuer à améliorer sa pratique ou l'apprentissage des élèves. Il importe également que le praticien saisisse bien comment une nouvelle approche a été étudiée, voire validée, afin de poser un regard critique et éclairé sur les nouvelles approches qui lui sont présentées.

Tous les praticiens de l'éducation sont constamment exposés à des résultats de recherche. Ces résultats sont diffusés dans des revues à caractère scientifique, comme la *Revue des sciences de l'éducation*, la *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, les *Cahiers de la recherche en éducation*, etc. Sans oublier les revues professionnelles ou spécialisées comme *Vie pédagogique*, la *Revue de la pédagogie branchée* (Infobourg) et autres, où des résultats de recherche sont vulgarisés. Néanmoins, au-delà des revues en éducation, qu'elles soient à caractère scientifique ou professionnel, une trace de la recherche en éducation apparaît couramment dans la plupart des médias. À titre d'exemple, combien de fois a-t-on entendu parler du taux de décrochage scolaire ? des problèmes liés à la mixité dans les écoles ? de la piètre qualité du français des élèves ? du manque de motivation des apprenants ? Souvent. En tant que professionnel de l'enseignement, il semble impératif de bien pouvoir comprendre comment ces recherches ont été analysées, non seulement pour mieux saisir l'importance des résultats rapportés, mais aussi pour éventuellement poser des gestes concrets qui permettront de remédier à ces problèmes.

L'enseignant-chercheur, surtout s'il est motivé à mieux connaître son environnement et s'il désire capter des façons de l'améliorer, est naturellement intéressé par les travaux de recherche qui le concernent. En tant qu'utilisateur de la recherche, il est en mesure de lire et de décoder le sens des recherches qu'il consulte ; il sait aussi prendre une position critique à leur égard. Sa connaissance du processus de recherche lui permet de poser les questions appropriées au sujet de la rigueur, de la cohérence, de l'intérêt de telle ou telle recherche pour lui et ses élèves. Il est également capable d'apprécier le degré de transfert qu'il est possible d'effectuer entre les résultats produits dans un contexte quelconque ou avec un échantillon déterminé et sa propre classe.

L'étude des méthodes de recherche en éducation se doit d'inspirer et de stimuler les futurs enseignants, tandis que la réflexion sur les erreurs peut signaler les écueils à éviter et aviver un saine esprit critique. À cet égard, il n'est plus permis de négliger délibérément diverses théories ou méthodes de recherche véhiculées dans la société ni de passer sous silence l'œuvre de certains chercheurs, didacticiens ou éducateurs. Le véritable esprit scientifique autant que la simple loyauté exigent de chercher dans tous les systèmes et événements la part de vérité qu'ils renferment.

2.3 Former la relève scientifique

Ainsi que le souligne Krathwohl (1998), de nombreux chercheurs renommés en éducation ont débuté par un cours sur la recherche ou par un petit projet de recherche. Cet avant-goût de l'investigation scientifique leur a donné la piqure de la recherche : cette lancée, c'était tout ce dont ils avaient besoin pour développer leur plein potentiel de chercheur. Enfin, nul praticien de l'éducation ne peut souhaiter vouloir en savoir moins dans son domaine, et même ceux pour

qui les études avancées sont encore loin devant peuvent aussi se laisser séduire par les avantages incontournables d'une initiation à la recherche remplie de défis. La formation à la recherche permet d'assurer la relève scientifique; elle participe à la formation des futurs artisans des théories de demain.

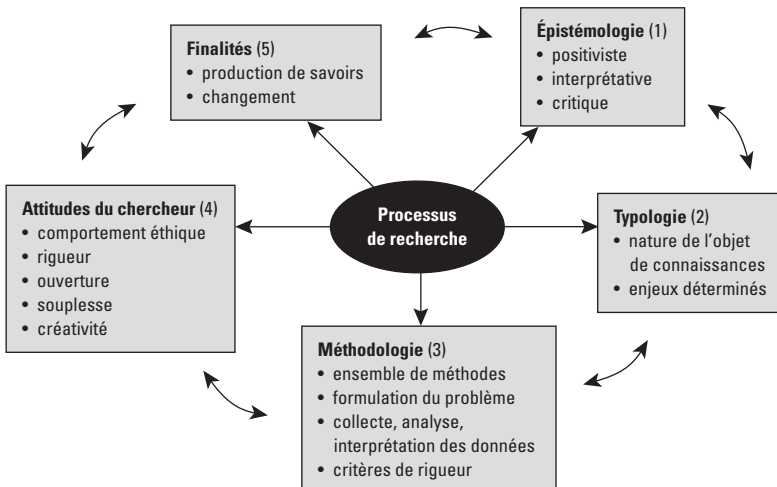
Une meilleure compréhension des méthodes de recherche de même qu'une familiarisation accrue aux techniques de documentation contribuent au progrès pédagogique. Elle permet aussi de faire un choix satisfaisant parmi les idées que nous ont léguées des siècles de formation. C'est en ce sens que le futur enseignant doit se former à la recherche, car elle constitue un mécanisme important du développement professionnel qui lui permettra de grandir dans sa profession.

3

CARTE CONCEPTUELLE DE LA RECHERCHE

La carte conceptuelle qui suit (figure 1) situe les divers volets constitutifs de la notion de recherche que les auteurs du présent ouvrage abordent chacun selon sa thématique et elle en facilite la compréhension. Cette carte conceptuelle représente le processus de recherche comme un réseau intégrateur de plusieurs volets interreliés. Ainsi, une bonne recherche exprimerait une cohérence interne, c'est-à-dire que les prises de position dans chacun des volets formeraient un tout conséquent avec l'ensemble de la démarche.

Figure 1 Volets descriptifs de la recherche



Les différents chapitres du livre abordent l'un ou l'autre de ces volets, selon la spécificité du thème exploré.

4

STRUCTURE DE L'OUVRAGE

L'ouvrage compte des chapitres consacrés à l'exposé proprement dit des contenus. Cet exposé débute par un bref aperçu de l'historique et des dimensions épistémologiques de la recherche en éducation (premier chapitre); il se poursuit par l'examen des conditions d'ordre éthique dans lesquelles évolue la recherche en sciences humaines et sociales (deuxième chapitre). Ces deux premiers chapitres constituent en quelque sorte des préalables à la recherche en éducation.

Suivent trois textes qui correspondent à ce qu'il est convenu d'appeler la structure classique d'un rapport de recherche: il s'agit de la problématique (troisième chapitre), du cadre théorique (quatrième chapitre) et de la méthodologie (cinquième chapitre). Enrichit immédiatement le cœur de l'ouvrage la présentation de cinq types de recherches: la recherche qualitative/interprétative (sixième chapitre), la recherche quantitative (septième chapitre), la recherche-action (huitième chapitre), la recherche évaluative (neuvième chapitre) et l'étude de cas (dixième chapitre).

D'une certaine manière, le onzième chapitre concerne tout le travail qui rend la recherche accessible. Cette dimension a trait au travail minutieux que requiert la présentation des textes de recherche. Un tel travail touche également à la qualité d'organisation des textes de recherche, qualité qui se révèle bien souvent une condition *sine qua non* de la diffusion des résultats de recherche: ce sont là deux volets essentiels aux retombées favorables de la recherche. S'ajoute à cette troisième édition de l'ouvrage un nouveau chapitre portant sur la recherche en éducation à l'ère des TIC (douzième chapitre). Il illustre comment un usage judicieux des technologies de l'information et de la communication (TIC) est susceptible de bonifier toutes les étapes du processus de recherche justement présentées dans cet ouvrage.

On trouvera en annexe un glossaire des principaux concepts de la recherche en éducation, notamment ceux qui sont abordés dans chacun des chapitres. Cet outil se veut utile au lecteur «stratégique» qui, tout au long de sa lecture, enrichit son vocabulaire et sa maîtrise du lexique scientifique. Cette section devrait permettre au praticien et à l'étudiant-chercheur de s'approprier les principales notions et les principaux concepts relatifs à la recherche en éducation, et de l'aider à en acquérir une compréhension approfondie.

5

STRUCTURE DES CHAPITRES

Par son contenu et sa structure, cet ouvrage va au-delà de la recherche en éducation. Il reprend de façon intégrale et de façon intégrée l'ordre chronologique de la présentation des chapitres ou des sections d'un article, d'un mémoire ou d'une thèse : problématique, cadre théorique, méthodologie, etc. La structure commune à l'ensemble des chapitres comprend un résumé, une introduction, un développement et une conclusion, le tout suivi d'activités d'apprentissage et de suggestions de lectures complémentaires ; cette uniformité facilite à la fois la lecture et l'utilisation de l'ouvrage, et il permet à chaque lecteur de s'appropriier graduellement et plus facilement les notions théoriques.

À chaque chapitre, l'étudiant-chercheur a la possibilité d'acquérir des connaissances théoriques indispensables à la maîtrise du processus de recherche. Cette démarche est stratégique : l'étudiant planifie son apprentissage de façon autonome, ce qui lui permet d'acquérir une méthode de travail efficace qu'il pourra réinvestir dans d'autres domaines. Grâce au résumé du chapitre, l'étudiant se fait une première idée du contenu à maîtriser. La lecture du chapitre lui permet de vérifier la compréhension qu'il a de cette théorie. Il applique enfin la théorie au moyen des exercices d'application qui font appel à son sens critique et à sa capacité d'établir des liens entre les connaissances et de les organiser. Rappelons que tout au long de cette démarche, un glossaire accessible à la fin du livre lui permet d'enrichir son vocabulaire et sa maîtrise du langage scientifique.