

PROPOSITIONS POUR UNE TYPOLOGIE DES RECHERCHES

par Liliane SPRENGER-CHAROLLES, Roger LAZURE,
Gilles GAGNÉ, Françoise ROPÉ

Avertissement

La typologie des recherches présentée dans cet article est issue d'un travail mené conjointement par des chercheurs de l'Université de Montréal et de l'INRP. Elle a été élaborée à partir de l'analyse d'un champ de recherche spécifique, la didactique du français langue maternelle, dans le but d'établir un inventaire des recherches dans ce domaine.

Par ailleurs il faut signaler que cet article ne reproduit que partiellement un texte qui paraîtra dans sa version complète dans le bilan des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (qui sera disponible en septembre 1987 : publié par Privat, l'INRP et un éditeur Québécois). L'inventaire des recherches sera aussi accessible par Minitel (courant du second semestre 1987).

L'établissement d'un inventaire des recherches amène nécessairement à se poser la question des critères permettant de séparer ce qui est scientifique de ce qui ne l'est pas, afin de pouvoir exclure, par exemple, les comptes rendus d'innovations et les discours simplement normatifs et prescriptifs. On pourrait, pour cela, essayer de repérer un certain nombre d'éléments dans les textes tels que la consistance et la cohérence de l'argumentation, l'intérêt de la question posée, les modalités de présentation des données empiriques, l'intégration de références bibliographiques pertinentes... Le problème est que ces critères, si longue en soit la liste, restent flous et leur utilisation sera donc toujours tributaire des représentations que l'utilisateur se fait de la recherche.

La difficulté rencontrée pour établir a priori des critères de "scientificité" nous a conduit à élaborer une typologie des recherches qui a servi, en quelque sorte, de filtre : sont considérés comme étant des recherches les travaux qui peuvent s'intégrer dans cette typologie. Nous avons donc tenté de repérer les caractéristiques des différentes formes de recherche qui peuvent permettre

l'élaboration d'une classification, à savoir les objectifs et les méthodologies des recherches.

Dans la suite de l'article seront présentés, dans un premier temps, les éléments qui ont permis de fonder la typologie (objectifs et méthodologie) et, dans un second temps, les différentes formes de recherche (recherche descriptive, recherche expérimentale, recherche-action, recherche théorique).

1 • Les objectifs et la méthodologie de la recherche

1.1 ◊ DÉFINITION DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans les principaux ouvrages d'épistémologie et de méthodologie sont, en général, identifiés trois ou quatre objectifs essentiels de la recherche : décrire / expliquer / prédire, ou décrire / comprendre / expliquer / prédire.

La *description* est un des objectifs spécifique de la recherche qu'on peut définir à partir de l'observation. Ainsi, l'observation d'un ensemble d'objets ou de phénomènes, permet de les décrire, c'est-à-dire d'analyser leurs caractéristiques, dans le but d'aboutir à des typologies, le cumul des données d'observation amenant, par induction amplifiante, à la production d'énoncés généraux qui ont une plus ou moins grande probabilité. L'induction est donc un des fondements de la description. Mais il n'y a jamais d'induction totale, toute recherche étant normalement guidée par des hypothèses. C'est le degré de spécificité de ces hypothèses, en interaction avec les méthodologies de recherche mises en oeuvre, qui permet de définir, par ailleurs, deux sous objectifs de la description : elle peut chercher à comprendre un phénomène ou à l'expliquer. Il faudrait ajouter qu'un problème particulier se pose avec l'objectif de description, qui s'explique par le fait que cet item est aussi utilisé pour qualifier une démarche de recherche : la recherche descriptive.

L'objectif de *compréhension* est lié à certaines formes de descriptions qui visent à saisir les caractéristiques propres à un événement, un comportement, un fait..., et non à dégager des lois générales. La compréhension porte sur des phénomènes complexes qui sont analysés dans leur globalité, en tenant compte de leur évolution et en cherchant à saisir leurs finalités.

A l'inverse l'*explication* porte sur des variables isolées entre lesquelles on tente d'établir une relation de causalité. Cependant, l'explication ne se réduit pas au repérage de lois. La constatation de la généralité du fait ne comporte, en lui-même, aucune explication. Ce n'est que la première étape, non suffisante, dans la recherche de la causalité. Pour qu'il y ait explication il faut que les lois soient en outre déduites, et non simplement constatées, et insérées dans un modèle adapté aux faits eux-mêmes, de façon à ce que l'on puisse mettre les transformations déductives (théoriques) en correspondance avec les transformations réelles. C'est en quelque sorte une confrontation entre les prédictions issues du modèle et les transformations réelles produites par expérimentation qui permet l'explication.

Ainsi, un pédagogue pourra comparer, en utilisant une démarche expérimentale, trois groupes d'enfants qui apprennent à lire avec trois méthodes

spécifiques (méthode "analytique" méthode "globale" méthode "mixte" . Les résultats de cette comparaison permettront, tout au plus, d'effectuer un choix entre les méthodes en question, et non d'expliquer la relation entre la cause (la méthode) et son effet. Pour qu'il y ait explication, le pédagogue expérimentaliste devra, en plus, recourir à un modèle (psychologique dans ce cas) qui lui permettra d'interpréter, c'est-à-dire d'expliquer, les phénomènes observés (l'exemple est emprunté à Piaget, 1969, pp. 40-41).

L'explication est liée au quatrième objectif de la recherche : la *prédiction*, qui renvoie aux modèles. C'est le théoricien qui prédit un effet observable produit ensuite expérimentalement (Popper, 1978, p. 107). Précisons toutefois qu'il n'y a de prédictions que conditionnelles : prédire n'est pas synonyme de prophétiser. De plus, les prédictions issues du modèle doivent ensuite être confrontées aux transformations réelles produites expérimentalement, afin d'être, éventuellement, falsifiées, ce qui doit s'entendre, au sens de Popper, comme épreuve de validation de l'hypothèse. Il faudrait ajouter que l'objectif de prédiction, tel que nous venons de le définir, ne doit pas être confondu avec les "predictive studies" (Mouly, 1978 ; Van Dalen, 1979 ; Travers, 1965...) qui recouvrent partiellement une catégorie spécifique de recherches descriptives.

La recherche en sciences humaines et, plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, vise également à atteindre des objectifs plus concrets et plus étroitement intégrés à la réalité ou à la demande sociale. La *transformation* d'une situation et, de façon reliée, la résolution de problèmes pratiques d'ordre général ou non, constitue un objectif important qui caractérise un ensemble d'activités au même titre que les objectifs de description, d'explication, de prédiction.

Il est cependant nécessaire d'insister sur la complémentarité de ces différents objectifs, qui ne forment pas des catégories discrètes, mais plutôt un continuum, ainsi il n'y a pas d'explication sans prédiction, et on ne peut expliquer sans chercher à comprendre.

1.2 ◊ DÉFINITION DE LA RECHERCHE PAR SA MÉTHODOLOGIE

La recherche peut également se définir par une méthodologie spécifique qui se veut distincte de la démarche de sens commun. Ainsi, pour Loubet del Bayle (1978), Wiles (1972) et Wiersma (1970), la méthodologie représente une séquence cyclique rétroactive d'opérations qui constituent des étapes interdépendantes du processus global d'appréhension et de systématisation de la réalité.

D'autres auteurs (Bailey, 1982 ; Borg et Gall, 1983 ; De Landsheere, 1975 ; Sowell et Casey, 1982 ; Van Dalen, 1962) se contentent d'identifier les principales étapes de la démarche scientifique. Partant de l'observation ou de la prise de conscience d'un problème, il est d'abord nécessaire d'en circonscrire et d'en définir les différentes composantes. Des hypothèses, suffisamment opérationnelles pour pouvoir être falsifiées, sont ensuite explicitées. Un plan de recherche est alors conçu afin de recueillir les données, de les analyser et de les interpréter. Les résultats de cette démarche serviront à infirmer, ou à modifier,

les hypothèses initiales. Ces rétroactions réciproques entre la théorie et la pratique scientifique constituent le moteur du processus d'approximations graduelles vers la "vérité" Telle que définie, dans son sens large, la méthodologie est une stratégie scientifique générale. Cependant cette présentation renvoie surtout au modèle expérimental et rend assez peu compte des démarches utilisées dans certaines formes de recherches descriptives par exemple.

Par contre, pour Christensen (1977) et Travers (1978), la méthodologie comprend un ensemble d'étapes qui ne constituent pas un schéma d'ensemble auquel devrait se conformer toutes les recherches : au contraire, les différents types de recherches se différencient par la mise en oeuvre de méthodologies qui leur sont spécifiques.

Nous partageons cette dernière conception, plus restrictive, de la méthodologie. De plus, il a semblé opératoire de distinguer la "*démarche d'investigation*" qui comprend les protocoles spécifiques à un type de recherches, des "*modes d'investigation*" qui sont des techniques non spécifiques à un type de recherche : modes d'échantillonnage et de recueil des données, types de tests statistiques...

2 • Proposition pour une typologie des recherches

La typologie que nous avons élaborée s'appuie essentiellement sur la méthodologie de la recherche ou, plus précisément, sur la démarche d'investigation (et non sur les modes d'investigation), ainsi que sur les objectifs tels qu'ils sont définis dans l'introduction. Nous avons cependant tenté de prendre en considération leur caractère continu, ce qui nous a conduit à distinguer, pour chaque type de recherche, un objectif central et une visée, à plus long terme. On peut, à partir de ces éléments, différencier quatre types de recherche : la recherche descriptive, la recherche expérimentale, la recherche-action et la recherche théorique.

▷ La *recherche descriptive* a pour objectif de décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation (analyse de cas, analyse de contenu, enquête, étude comparative...). Outre son objectif de description, elle a le plus souvent pour visée complémentaire de comprendre ou d'expliquer.

▷ La *recherche expérimentale* se propose d'expliquer, dans un cadre théorique, une relation entre une (ou des) cause(s) et un (ou des) effet(s), à l'aide d'un schème de recherche impliquant une manipulation et un contrôle des variables. Elle vise à falsifier des prédictions - ce qui doit s'entendre, au sens de Popper, comme épreuve de validation des hypothèses.

▷ La *recherche-action* permet l'atteinte d'un autre objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en oeuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. Elle peut avoir aussi pour visée la compréhension.

▷ L'objectif central de la *recherche théorique* est la conceptualisation, avec comme visée de faire des prédictions (dans le cadre des modélisations) ou de com-

prendre. La démarche centrale de cette recherche est l'analyse conceptuelle. On peut noter que la recherche théorique est rarement mentionnée dans les typologies des recherches, la plupart des auteurs traitant cette question au niveau de la définition de la recherche (en général). Cet état de fait s'explique en partie par la survalorisation des méthodologies faisant intervenir des données empiriques, par rapport à celles qui s'appuient essentiellement sur les règles logiques du raisonnement.

Pour élaborer cette typologie nous nous sommes appuyés principalement sur les définitions données dans l'introduction de ce chapitre et, en particulier, sur celles des objectifs de la recherche. Quelques aménagements ont cependant été nécessaires. Ainsi, il nous a semblé utile d'élargir le concept de compréhension, qui s'applique normalement, de façon exclusive, aux recherches descriptives, afin de pouvoir rendre compte de certains types de recherches théoriques. De même, toujours pour la recherche théorique, nous avons dégagé un objectif de conceptualisation, qui ne figure pas dans la liste classique des objectifs de la recherche. Enfin nous avons scindé l'objectif de prédiction en deux sous objectifs : faire des prédictions (en théorie) et falsifier (expérimentalement) des prédictions. Le tableau suivant rend compte de la typologie élaborée et de ses principes :

Tableau 1 :
**TYPLOGIE DES RECHERCHES EN FONCTION
DU CRITÈRE DE L'OBJECTIF ET LA MÉTHODOLOGIE**

TYPE DE RECHERCHE	RECHERCHE DESCRIPTIVE	RECHERCHE EXPERIMENTALE	RECHERCHE ACTION	RECHERCHE THEORIQUE
DEMARCHE	observation	expérimentation	intervention	analyse conceptuelle
OBJECTIF				
description	†			
compréhension	-		-	-
explication	-	†		
transformation			†	
conceptualisation				†
faire des prédictions				-
falsifier des prédictions		-		

Dans les chapitres suivants seront présentés les différents types de recherche, en explicitant, le plus précisément possible, leurs méthodologies. Il ne sera par contre pas question, dans la suite de l'article, des modes d'investigation (techniques de prélèvement des données, techniques d'échantillonnage, instruments d'observation et d'évaluation, tests statistiques...), qui ne dépendent pas d'un type particulier de recherche.

2.1 ◊ RECHERCHE DESCRIPTIVE

La recherche descriptive comprend des études visant à décrire - décrire pour comprendre, décrire pour expliquer - des données de la réalité éducative empirique. Elle s'appuie sur des stratégies d'observation nombreuses, et largement définies, et sur des modes d'investigation divers (qui, pour la plupart, ne sont pas spécifiques à ce type de recherche). La recherche descriptive repose soit sur l'observation en profondeur d'un phénomène (observation intensive), soit sur l'observation plus vaste d'une série de données (observation extensive). Elle utilise des méthodes de type quantitatif ou qualitatif.

Si l'accord se fait généralement sur les méthodes d'investigation impliquées dans la réalisation des objectifs de la recherche descriptive, il n'en va pas toujours de même de la classification des études descriptives selon qu'elles conduisent à la compréhension ou à l'explication des résultats de l'observation.

En effet dans le cas des recherches descriptives explicatives la distinction entre recherche descriptive et recherche expérimentale peut poser problème et les positions varient avec les auteurs en fonction de la définition qu'ils donnent de la recherche expérimentale. Si pour certains il n'y a expérimentation que lorsqu'on provoque une modification par rapport à un phénomène quelconque, pour d'autres on peut aussi parler de recherche expérimentale lorsque le changement est simplement invoqué. Cette position s'explique par le fait qu'en sciences humaines, l'expérimentateur ne peut pas dans de nombreux cas, pour des raisons déontologiques évidentes, provoquer certaines transformations. Ainsi, on ne peut rendre un enfant sourd pour vérifier l'effet de la surdité par rapport à certaines hypothèses spécifiques concernant, par exemple, l'apprentissage de la lecture.

A. Léon (1977, p. 97) qualifie ce type de recherche où, dit-il, "observation et expérimentation ont tendance à se rejoindre" de "recherche par observation planifiée" et constate que si le chercheur n'a pas "manipulé" la variable indépendante (qui est la cause présumée), celle-ci se trouve être, cependant, facteur de variation qui différencie les deux groupes et la recherche peut alors être qualifiée "d'expérience invoquée". De plus des auteurs comme Boudon et Lazarsfeld (1966) soulignent que l'analyse multivariée permet de valider la pertinence de la variable indépendante invoquée et d'établir une véritable relation causale à partir d'un traitement statistique adéquat.

Un autre courant de recherches descriptives, plus qualitatif, et surtout issu de l'ethnométhodologie et de la psychologie clinique, s'oppose fortement au précédent. Il est très représentatif de certaines formes de recherches descriptives utilisées dans le domaine des sciences de l'homme, et spécifiquement en éducation (cf. Spindler, 1982 ; Mehan, 1975). Ces différents auteurs soulignent

que les phénomènes sociaux, parce qu'ils sont complexes, ne peuvent être expliqués par des relations causales. Seule est possible l'étude de ces systèmes complexes, en profondeur, de façon globale, à partir de l'analyse la plus exhaustive possible d'une seule situation : il vaut mieux avoir une bonne connaissance d'une seule situation qu'une vision superficielle, forcément biaisée et induisant des interprétations sujettes à caution, construite sur la base d'observations parcellaires, récoltées dans plusieurs situations (Spindler, p. 8). Ce dernier signale aussi que les résultats de certaines enquêtes en éducation sont faussés par le fractionnalisme des observations et la non compréhension de l'enjeu de la situation étudiée (Spindler, p. 8).

La définition donnée par Wilcox de l'ethnométhodologie (in Spindler, p. 462) résume bien l'ensemble des remarques précédentes : l'ethnométhodologie se caractérise par une approche naturaliste, observationnelle, descriptive, contextuelle, à conclusion ouverte (open-ended), et en profondeur. Ce qui est fondamental dans cette démarche c'est, d'une part, l'analyse la plus exhaustive possible d'une situation complexe et, d'autre part, une certaine conception de l'observation. Ainsi l'observation doit porter sur une situation réelle, en la modifiant le moins possible. Elle est directe (ce qui n'implique pas forcément qu'il s'agisse d'une observation participante), le plus souvent prolongée, et utilise tous les moyens qui permettent de recueillir des données "de vie" (live data) (cf. Spindler, pp. 6-7).

L'ensemble de ces problèmes à la fois épistémologiques et méthodologiques, qui reflètent les oppositions, non seulement entre les visées des recherches (expliquer versus comprendre), mais aussi entre les démarches fondamentales mises en oeuvre (déduction versus induction), conduisent Van Dalen (1979) à séparer les études descriptives en deux catégories, les "status descriptives" et les "explanatoires descriptive studies". Dans le premier cas, il n'y a ni invocation, ni à plus forte raison provocation, d'un changement mais seulement observation et typologisation des caractéristiques d'une situation, d'un sujet, etc., alors que, dans le second cas, on est plus proche d'une situation expérimentale à visée explicative, hormis le fait que les variables sont invoquées, et non manipulées par le chercheur. D'autre part, c'est l'observation naturelle qui permet de confirmer ou d'infirmier l'hypothèse de départ, le contrôle des effets des différentes variables pertinentes s'effectuant après le recueil des données (ex post facto et non a priori) à l'aide de techniques statistiques.

Dans notre propre typologie, nous avons considéré que la démarcation était plus nette entre "variable manipulable" et "variable non manipulable". Dans le premier cas, et avec un contrôle de la situation, nous serons dans une recherche expérimentale, dans le second cas, dans une recherche descriptive. D'autre part, à des fins de fonctionnalité nous n'avons pas opté, comme Van Dalen, pour la distinction entre deux types de recherches descriptives : tout en admettant leur existence, nous les avons regroupées sous le vocable "recherche descriptive" arguant du fait que la démarche centrale d'investigation (par ex. étude corrélative ou étude de cas) et/ou les modes d'investigation choisis (les différentes techniques prélèvement des données, les types d'études statistiques...) permettraient de distinguer la recherche descriptive stricto sensu de la recherche descriptive explicative.

2.11 ◊ Les démarches d'investigation de la recherche descriptive

La liste des méthodes de la recherche descriptive citées par certains des auteurs ayant abordé cette question (Ary et al., 1972 ; Bailey, 1982 ; Borg, 1981 ; De Landsheere, 1986 ; Mouly, 1978 ; Van Dalen, 1962 ; Wolpert, 1981) comprend, le plus souvent, les démarches suivantes : l'enquête (ou survey), l'étude observationnelle, l'étude de cas, la méthode des cas, l'étude ex post facto, l'étude comparative, l'étude causale comparative, l'étude corrélative, l'étude prédictive, l'analyse discriminante, l'étude développementale, l'étude longitudinale, l'étude transversale, l'étude évaluative (follow up), l'étude historique, l'étude anthropologique...

On peut constater le caractère hétérogène de cette liste. En effet, quelques unes des démarches présentées sont trop générales (l'étude observationnelle) et recouvrent tout un ensemble de méthodes de la recherche descriptive (l'analyse de cas, l'étude anthropologique...), alors que d'autres sont trop spécifiques (l'analyse discriminante) et renvoient plutôt à des modes d'investigation de la recherche (aux types d'études statistiques par exemple). En outre, certaines de ces démarches sont aussi utilisées dans d'autres types de recherche, c'est en particulier le cas pour les études transversales et évaluatives (qui peuvent être expérimentales).

En dehors du problème posé par l'étude évaluative, que nous reprendrons à la fin de ce chapitre, nous avons choisi de retenir, comme appartenant à la méthodologie de la recherche descriptive, seulement les démarches d'investigation (et non les modes) spécifiques à ce type de recherche : l'enquête, l'étude de cas, l'étude historique, l'étude comparative, l'étude corrélative, l'analyse de contenu et, plus particulièrement, par rapport au champ couvert par l'inventaire des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle, l'analyse de données langagières.

La démarche d'investigation que l'on rencontre chez la quasi unanimité des auteurs est l'enquête ou survey. Elle consiste à recueillir des données à partir d'un échantillon assez souvent représentatif à l'aide de questionnaires ou d'entrevues. Elle vise à dégager un tableau d'ensemble des propriétés, ou des conditions d'existence, des phénomènes en fonction des caractéristiques qui définissent la population étudiée.

L'étude de cas est également largement citée par de nombreux auteurs. Elle consiste à observer un objet social bien circonscrit (un individu, un groupe, une situation) en tentant de l'analyser en profondeur. On peut, par ailleurs, distinguer deux tendances dans l'étude de cas selon qu'elle est utilisée en psychologie ou en sociologie (cf. l'ethnométhodologie).

L'analyse de contenu se définit comme une étude objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de l'information, dans ses aspects thématiques ou autres. Elle vise aussi à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances (Bardin, 1977). Proche, dans sa démarche, de l'analyse de corpus mise en oeuvre, entre autres, par les sociolinguistes, elle s'en éloigne par son objet.

Cet élément, spécifique aux différentes didactiques de la langue, nous a conduit à distinguer une démarche d'*analyse de données langagières*. Alors que l'analyse de contenu porte généralement sur des documents, l'analyse de données langagières se concentre sur des corpus linguistiques produits par les sujets. Elles se différencient surtout par les composantes linguistiques prises en compte dans l'analyse, l'une se préoccupant davantage de catégories relatives à la signification globale, alors que l'autre privilégie des aspects plus spécifiques de la langue. De plus, l'analyse de données langagières repose généralement sur des théories linguistiques, qui sont à la base des grilles d'analyse, ou des classifications, employées pour cerner les aspects formels, fonctionnels ou discursifs de l'état et de l'évolution du langage des sujets. De ce fait, dans notre champ, l'analyse de données langagières se trouve souvent reliée à l'étude développementale.

L'étude développementale représente une méthode de recherche descriptive qui est rapportée par plus de la moitié des auteurs. Elle est souvent définie comme l'étude génétique des aspects linguistiques, cognitifs, sociaux, affectifs, etc. Cette définition renvoie à l'objet d'étude, et non à sa méthodologie. De plus, certaines études développementales peuvent être expérimentales, comparatives, corrélatives, ou encore comporter une étude de cas. Il ne s'agit donc pas d'une démarche spécifique à un type de recherche. C'est pourquoi nous ne la retiendrons pas dans la typologie de la recherche descriptive, tout comme seront exclues certaines de ses formes dérivées, telles que l'étude longitudinale et transversale. Ces deux dernières sont répertoriées dans les modes d'investigation

L'*étude historique*, qui recouvre dans la typologie de Piaget (1970) l'ensemble des recherches non nomothétiques, est retenue dans notre classification comme une démarche de la recherche descriptive. Ce concept est pris dans son sens le plus courant : l'étude historique vise à comprendre des événements appréhendés dans leur dimension diachronique. Elle peut s'appuyer sur le témoignage ou sur la lecture de documents. Dans ce dernier cas elle utilise parfois, de façon complémentaire, la méthodologie de l'analyse de contenu.

Deux autres démarches sont intégrées à la recherche descriptive par plus de la moitié des auteurs : il s'agit de l'étude causale-comparative (ou *ex post facto*) et de l'étude corrélatrice. Le but de l'étude causale-comparative est d'établir des relations fonctionnelles entre des variables non manipulables et de fournir des explications en terme de tendance. Ces relations ne peuvent s'établir qu'après que leurs effets se soient manifestés. Cette étude s'effectue à l'aide d'une comparaison de deux groupes, qui se différencient par les variables invoquées.

Dans notre classification, nous retiendrons l'*étude comparative*, qui pourra inclure l'étude causale-comparative et l'étude comparative simple sans visée explicative, la comparaison pouvant porter aussi bien sur des sujets (comparaison entre des performances ou des comportements) que sur des objets (comparaison entre des méthodes).

De même l'*étude corrélatrice*, au sens restreint d'étude de relations entre variables non manipulables, est intégrée dans les démarches de la recherche descriptive. L'étude prédictive, l'étude de tendance et l'analyse discriminante, qui sont citées par quelques auteurs comme étant des démarches spécifiques à la recherche descriptive, peuvent être considérées comme des formes s'apparentant à l'étude corrélatrice.

L'observation (ou étude observationnelle) est signalée, par certains auteurs, comme étant une stratégie spécifique à la recherche descriptive (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, 1985 ; Bailey, 1982 ; Borg, 1981 ; Léon et al, 1977 ; Mouly, 1978 ; Travers, 1978). L'étude observationnelle, selon ces auteurs, suppose un observateur externe (et non une observation participante) et un recueil minutieux des faits jugés significatifs à l'aide de grilles ou d'échelles (d'observation et d'évaluation) qui facilitent la saisie et l'organisation des indices.

Nous ne retiendrons pas ce terme en tant que démarche spécifique d'investigation de la recherche descriptive. En effet, trop large, il recouvre diverses stratégies d'observation que nous avons préféré expliciter de manière plus pointue à des fins classificatoires (étude de cas, analyse de contenu, analyse de données langagières), les instruments spécifiques utilisés pour l'observation étant répertoriés, par ailleurs, dans les modes d'investigation.

Par contre, nous avons intégré comme démarche de la recherche descriptive, le concept d'*observation externe* qui nous permet de caractériser les études observationnelles telles que définies ci-dessus, c'est-à-dire celles dans lesquelles l'observateur est un spectateur non impliqué.

Peu d'auteurs considèrent l'*étude évaluative* comme faisant partie de la recherche descriptive. La question demeure controversée puisque Lecomte et Rutman (1982), Malmquist et Grundin (1975) et Van der Maren (1984) en font une catégorie de recherche particulière, au même titre que la recherche expérimentale ou descriptive. Il nous semble difficile d'adhérer à cette position, dans la mesure où l'évaluation, au sens large, n'est pas un des objectifs majeurs qui définit la recherche, mais une des composantes, centrale, de toutes les recherches.

Cependant, dans les sciences de l'éducation le concept d'étude évaluative est utilisé dans un sens spécifique : l'étude évaluative permet de juger de l'efficacité de programmes, de méthodes, de techniques, de stratégies ou d'interventions d'enseignement. Mais ces recherches n'utilisent pas une démarche d'investigation qui leur est propre. Ainsi, dans certains cas, l'étude évaluative emprunte la méthodologie de l'étude comparative ou corrélative. Dans d'autres, elle utilise les plans de la recherche expérimentale.

Pour ces différentes raisons nous avons opté pour la solution qui consiste à ne pas faire de l'étude évaluative un type de recherche spécifique. De plus, à cause de son statut ambivalent, nous ne l'avons pas intégrée à un type de recherche en particulier. L'étude évaluative sera considérée, en fonction de la méthodologie de recherche utilisée, comme appartenant soit à la recherche descriptive, soit à la recherche expérimentale.

Tableau 2 :
TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE D'INVESTIGATION
Recherche descriptive	Enquête
	Etude de cas
	Analyse de contenu
	Analyse de données langagières
	Etude historique
	Etude comparative
	Etude corrélatrice
	Observation externe
	Etude évaluative

2.2 ◊ RECHERCHE EXPÉRIMENTALE

Pratiquement tous les auteurs d'ouvrages sur la recherche en éducation abordent la question de la recherche expérimentale, mais ce concept n'est pas désigné de façon homogène par le même intitulé (cf. "approche expérimentale" Léon 1977 ; "méthode expérimentale" Mouly 1978 ; "stratégie de recherche expérimentale" Van Dalen 1979 ; "pédagogie expérimentale" Piaget 1969...). De plus, et surtout, alors que certains (Mouly 1978, De Landsheere 1982, Piaget 1969 et 1970) parlent de l'expérimentation au sens large, incluant les observations systématiques, d'autres (Van Dalen 1979, Travers 1965) n'utilisent cet item que par référence à la méthode expérimentale telle qu'elle est mise en oeuvre dans les sciences de la nature.

La recherche expérimentale a un objectif central d'explication, avec comme visée la falsification des prédictions, et utilise une démarche d'investigation particulière. Elle se définit par quatre conditions spécifiques : le contrôle des conditions d'apparition d'un phénomène, l'utilisation d'une démarche hypothético-déductive, la décomposition des hypothèses, la vérification de la validité interne et externe de l'expérience.

La première condition permet de différencier l'expérimentation de l'observation, l'expérimentation n'étant qu'une observation provoquée : il faut forcer les causes à agir, et donc à se dévoiler. Cependant si un changement est déjà réalisé soit naturellement, soit accidentellement, soit même par les mains d'un autre investigateur, alors on pourra simplement l'invoquer pour servir de vérification à l'idée expérimentale (Bernard, in Michiels-Philippe. 1985, p. 110).

Ce problème a déjà été discuté dans la partie précédente, et nous avons signalé que, dans notre typologie des recherches, nous n'intégrons pas les travaux portant sur des variables invoquées dans les recherches expérimentales.

Deuxièmement, à l'inverse de la démarche inductive qui est souvent dominante dans les recherches descriptives non explicatives, l'expérimentateur utilise un mode de raisonnement hypothético-déductif : il part de la théorie pour aller aux faits, guidé par une hypothèse construite a priori. Ainsi l'expérimentateur est celui qui en vertu d'une interprétation des phénomènes observés, plus ou moins plausible, mais anticipée, institue l'expérience de manière à ce que dans l'ordre logique de ses prévisions elle fournisse un résultat qui serve de contrôle à l'hypothèse ou à l'idée préconçue (Bernard, *op. cit.* p. 113).

Dans la recherche expérimentale il y a, en outre, analyse préalable de la situation, décomposition des hypothèses, inventaire puis sélection de certaines variables : les variables "indépendantes" celles qui constituent les causes présumées du changement, et les variables "dépendantes" celles sur lesquelles porte l'effet de la (ou des) variable(s) indépendante(s). L'expérimentateur ne part pas du réel dans sa complexité mais isole les différents paramètres d'une situation pour construire des expériences sectorielles.

Les différentes vérifications de la validité de l'expérience et de ses résultats constituent la quatrième condition de la recherche expérimentale. Ils portent sur la cohérence entre le degré de précision des hypothèses et la définition des variables, sur le contrôle des variables indépendantes, dépendantes et parasites (a priori et non ex post facto), ainsi que sur la nature et la quantification (par l'utilisation de tests statistiques) de la modification obtenue au niveau de la variable dépendante. Comme le constate Van Dalen (1979), les contrôles dans la recherche expérimentale se limitent très souvent aux procédures statistiques et ne portent pas suffisamment sur les prémisses théoriques. Travers (cité par De Landsheere 1986) fait une remarque similaire, à savoir que si le traitement statistique des résultats des expérimentations s'est considérablement amélioré, il n'y a pas eu, en même temps, un semblable progrès au niveau de la conceptualisation de la recherche. Or, si l'objectif de la recherche expérimentale est d'expliquer, l'explication, ne se réduit pas à la constatation de la relation entre une cause et un effet, ni à la possibilité de généraliser cette relation. C'est la confrontation entre les prédictions issues du modèle et les transformations réelles produites expérimentalement qui permet l'explication.

A partir de la définition des caractéristiques de la recherche expérimentale on peut distinguer six paliers essentiels de cette démarche :

1⁰ Définition du problème dans un cadre théorique et dégageement des hypothèses de recherche.

2⁰ Transposition de ce problème en termes expérimentaux. Cette opération implique la définition de la (des) variable(s) indépendante(s), celle(s) qui produit(ent) la transformation ou, plus précisément, permet(tent) de provoquer la modification de la variable dépendante. L'élimination des variables parasites est un autre élément, essentiel, de cette transposition.

3⁰ Mise en place de la situation expérimentale (technique, matériel, sujets...).

4⁰ Réalisation de l'expérience et recueil des données.

5^o Traitement quantitatif des résultats par analyse statistique.

6^o Interprétation des résultats. Ce dernier point porte sur le degré de corroboration de l'hypothèse de départ, ainsi que sur la possibilité de généralisation des conclusions en fonction des limites de la recherche.

La distinction faite par Campbell et Stanley (1963) entre *plan expérimental* et *plan quasi expérimental* est reprise aussi par la majeure partie des auteurs s'intéressant à la recherche expérimentale en sciences de l'éducation. Le plan expérimental exige un contrôle strict des variables parasites et la constitution aléatoire des groupes expérimentaux. La possibilité d'utiliser des populations existantes (une classe par exemple) et un contrôle moins poussé des variables parasites caractérise les plans quasi expérimentaux. Il faudrait aussi préciser que nous avons classé, dans les recherches expérimentales, certaines formes d'*étude évaluative* (telle que définie dans le chapitre précédent) qui utilisent, non une démarche de type descriptif, mais une démarche expérimentale (impliquant une manipulation contrôlée de la situation).

Tableau 3 :
TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE D'INVESTIGATION
Recherche expérimentale	Plan expérimental
	Plan quasi expérimental
	Etude évaluative

2.3 ◊ RECHERCHE-ACTION

La Recherche-Action est un type de recherche que l'on rencontre dans les sciences humaines et les sciences sociales, en particulier dans les disciplines issues de la psycho-sociologie. La plupart des auteurs relevant des sciences de l'éducation que nous avons précédemment cités ne mentionnent par la recherche-action ou s'attardent peu sur ce type de recherche en tant que tel. Mais d'autres auteurs, depuis la dernière décennie en particulier, s'intéressent spécifiquement à la recherche-action.

La lecture de ces différents auteurs, en particulier celle de De Landsheere à diverses époques (1966, 1975, 1982, 1985), permet de relever les diverses acceptions derrière lesquelles en retrouve le concept de recherche-action.

Ainsi en 1966, il traduit l'item "action research" forgé par Lewin dans les années 30 par "recherche opérationnelle" dont l'objectif serait un changement

social particulier. En 1982 De Landsheere mentionne la recherche-action (R-A) comme étant la forme la plus avancée de la "recherche participante". La même année Mendel (in Godelier, 1982) traite longuement de la spécificité de la "recherche impliquée". Pour d'autres comme Bolle de Bal (1981), la R-A aurait pour vocation "de relier ce que la recherche classique tend à séparer : la théorie et la pratique, le psychologique et le social, l'affectif et l'intellectuel, le savoir en train de se concevoir et la réalité en train de se construire". Quand dans son ouvrage de 1986, De Landsheere revient sur la recherche-action en énumérant les divers objectifs qu'on lui assigne ; on peut noter un certain intérêt porté à d'autres conceptions : ainsi à l'objectif de transformation sociale (cf. Lewin) il ajoute, en se référant à Rapoport (1973), celui de la résolution d'un problème particulier utilisant le modèle nomothétique dur, ou "recherche sociale appliquée".

D'autres auteurs décrivant ce qu'ils appellent l'"observation interactive" (J. Weiss 1981, J. Calpini, 1981) dont les trois fonctions sont "la régulation de l'action..., la formation..., la fonction épistémologique, c'est-à-dire la connaissance du fonctionnement de l'observation interactive ainsi que du fonctionnement psychopédagogique de l'apprentissage et de l'enseignement" nous rapprochent de la R-A considérée comme "application critique de la nouveauté" dans le cadre de l'introduction d'un plan de rénovation comme celui de l'enseignement du français par exemple.

D'une manière générale, on reconnaît que la recherche-action tend à prendre en compte la diversité des dimensions en jeu dans les processus éducatifs. En fait, il ressort de ces conceptions diverses qu'il n'existe pas aujourd'hui de définition canonique de la R-A.

2.31 ◊ *Vers une définition de la Recherche-Action*

A travers les débats actuels sur la recherche-action l'on retrouve les difficultés que nous avons déjà soulignées au début de ce chapitre : à savoir les confusions entre les objectifs, les démarches d'investigation voire les modes d'investigation. Cependant des perspectives communes se dégagent : l'ensemble des conceptions est axé sur l'intervention, la dynamique du changement et la production de connaissances sur les transformations produites. La recherche-action porte sur la production concrète du changement. Elle peut porter aussi sur l'étude de son processus et de ses effets : il peut y avoir non seulement intégration à l'action mais interaction avec elle (modification des attitudes, modification des perspectives de recherches dans une réflexion autocritique ou par interaction entre les divers partenaires impliqués dans la recherche) (cf. Romian, 1986). La recherche-action privilégie dans notre domaine une démarche dont les six étapes principales peuvent fonctionner soit linéairement, soit en interaction (en boucle ou spirale) :

- 1^o) L'identification et la formulation du problème ;
- 2^o) L'analyse théorique du problème et le recueil des premières données objectives ;
- 3^o) La formulation d'hypothèses d'action pédagogique ou de proposition(s)

d'intervention ;

4^o) La mise à l'épreuve des proposition(s) ;

5^o) L'ajustement des interventions, s'il y a lieu ;

6^o) L'évaluation des résultats.

2.32 ◊ Démarches d'investigation de la recherche-action

En didactique la recherche-action porte essentiellement sur deux catégories d'objets spécifiques : l'intervention d'enseignement et/ou contenu de cet enseignement.

La démarche d'investigation "*application en classe d'éléments théoriques*" qui se rapporte au contenu d'enseignement, est généralement qualifiée de "linguistique appliquée" Nous l'avons considérée comme une démarche de la R-A car elle répond à son objectif central, à savoir la transformation d'une situation concrète.

La démarche "*innovation*" peut se rapporter aussi à une modification du contenu de l'enseignement (sans qu'elle soit directement liée à une application en classe d'éléments théoriques), en général en interaction avec une intervention pédagogique spécifique. Elle peut également se rapporter à une intervention pédagogique (par exemple une modification de l'aménagement pédagogique), sans modifier le contenu d'enseignement. Ces démarches peuvent adopter deux approches différentes : soit un plan "contrôle" (contrôle de la situation et évaluation quantitative des résultats), soit un plan "structure" (évaluation de type qualitatif accompagnée d'une réflexion autocritique). Il est entendu que le contrôle dont il est question en recherche-action ne se confond pas avec celui de la recherche expérimentale. Il exprime une volonté d'exercer un certain contrôle au niveau de la validité de l'expérience malgré le caractère complexe du contexte d'expérimentation.

D'autre part nous inclurons dans la recherche-action une troisième démarche qui figure dans les typologies par objectifs (Borg et Gall, 1983 ; Malmquist et Grundin, 1975, Van der Maren, 1984) : le *développement de produits ou de techniques*. Dans ce type de recherche la démarche en boucle "essais d'implantation, évaluation, adaptation et modification" qui doit souvent être répétée "avant que l'évaluation finale n'aboutisse à la décision de proposer le matériel" (Van der Maren 1984) s'apparente, en effet, à celle de la recherche-action. Le développement d'outils pédagogiques peut être, par ailleurs, comme les deux démarches précédentes, "contrôle" ou simplement "structure".

Enfin, pour rendre compte de l'interaction entre la théorie et la pratique, interaction spécifique à la R.A. mais que l'on rencontre parfois dans la recherche théorique, nous avons défini un autre type de démarche : la *théorisation de l'action*. Elle permet l'élaboration de modèles ou de concepts théoriques en interaction avec l'action pédagogique.

La définition qui vient d'être présentée de la recherche-action, et surtout de ses principales démarches, est relativement peu canonique. En particulier

l'intégration des développements de produits ainsi que de la linguistique appliquée peuvent poser question. Si nous avons choisi de les inclure dans la R-A, c'est en fonction de leur objectif, qui est de transformer la réalité éducative. Certains pourront penser que cet élargissement du concept de R-A est "abusif". Pour cette raison, il serait préférable d'utiliser une dénomination plus neutre, de type "recherches liées à l'action".

Tableau 4 :
TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DEMARCHE D'INVESTIGATION
Recherches liées à l'action	Innovation structurée
	Innovation contrôlée
	Application en classe d'éléments théoriques
	Application contrôlée d'éléments théoriques
	Développement structuré d'outil pédagogique
	Développement contrôlé d'outil pédagogique
----- Théorisation de l'action	

2.4 ◊ RECHERCHE THÉORIQUE

Alors que pratiquement tous les auteurs abordent la question de la place de la théorie dans la définition des critères de scientificité d'une recherche, rares sont ceux qui tiennent compte de cette forme de recherche dans leurs typologies. Dans les classifications des recherches élaborées pour les sciences de l'éducation, seuls Van der Maren (1984) et Cardinet (1975) différencient la recherche théorique des autres démarches scientifiques.

La recherche théorique s'oriente soit vers une direction qu'on peut qualifier de "philosophique" et vise plutôt la compréhension, soit vers l'élaboration de

modèles à partir d'un raisonnement hypothético-déductif, avec dans ce cas un objectif de prédiction. Cette opposition est, par exemple, manifeste dans deux courants importants de la "linguistique théorique" (et non descriptive), à savoir : les modèles génératifs (se situant du côté de la prédiction), et la philosophie analytique (dont l'objectif est surtout la compréhension).

Etant donné l'état actuel de développement de la didactique cette conception "idéale" de la recherche théorique ne concerne qu'un minimum de productions scientifiques. Aussi est-il nécessaire de restreindre la portée de ce type de recherches afin de s'ajuster à la réalité à décrire. La recherche théorique, dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français, peut ainsi consister à formuler des relations entre concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique, à élaborer de nouveaux concepts, ou à critiquer des modélisations existantes.

2.41 ◊ Démarches d'investigation de la recherche théorique

Dans notre typologie nous avons retenu six démarches qui peuvent se ramener à quatre catégories :

- 1^o) Développement de modèles théoriques ;
- 2^o) Théorisation de l'action ;
- 3^o) Analyse, critique ou non, de concepts, de modèles pédagogiques, de pratiques, de matériels, de programmes...
- 4^o) Etude de relations entre des données théoriques ou empiriques provenant de recherches appartenant à des disciplines contributives (linguistique, psychologie...) et l'enseignement ou l'apprentissage de la langue maternelle.

La première forme consiste en un développement de modèles théoriques. Dans les actes du colloque "Sciences anthropo-sociales et Sciences de l'éducation" (1984) deux acceptions principales sont données à ce terme selon qu'il est utilisé dans le cadre de la théorie ou dans celui de la pratique. Ainsi pour le chercheur, comme le souligne Mathalon (op. cit., p. 102), le modèle scientifique est une catégorie particulière de représentation du réel. Il suppose une démarche de recherche de la cohérence pour rendre compte d'un certain réel étudié, autrement dit le modèle est un objet distinct de ce dont il cherche à rendre compte. Krichewsky (op. cit., p. 102) note que, pour le praticien, il s'agit par contre le plus souvent d'un modèle d'action qui fournit des repérages pour décrire la situation afin d'en maîtriser le processus et de suggérer des procédures à mettre en oeuvre pour atteindre un certain nombre de résultats. Le second type de modèle correspond à ce que nous avons appelé la "théorisation de l'action" (cf. ci-après) alors que les modèles du premier type recouvrent tous les "développements de modèles théoriques".

On peut distinguer, dans les *développements de modèles*, les modèles à valeur heuristique, ceux qui sont prédictifs-explicatifs, les modèles "exportés" les modèles systémiques (cf. pour l'ensemble de cette typologie l'ouvrage pré-cité. p. 102-103). Les premiers sont le plus souvent des modèles de simulation du réel : par exemple, les simulations du raisonnement humain, ou de l'apprentissage,

par l'intelligence artificielle. Les modèles du second type sont élaborés à partir de l'étude d'objets ou de faits et donnent lieu à une formalisation permettant de faire des prédictions (cf. les modélisations piagetiennes de l'apprentissage). Les modèles exportés sont des modèles spécifiques appliqués à un contexte différent de leur contexte d'élaboration : on peut citer les théories de l'acquisition de la langue et les modèles d'intervention pédagogique issues de ces théories (cf. les travaux élaborés dans la perspective de l'application de la théorie chomskyenne). Enfin, les modèles systémiques tendent à rendre compte des phénomènes dans leur globalité, en faisant intervenir des facteurs multiples, en constante interaction. Les modèles interactifs de lecture sont un exemple de ce dernier type de modélisation.

Etant donné le nombre relativement peu important de développements de modèles théoriques dans notre domaine nous avons rassemblé, sous un seul et même intitulé, l'ensemble de ces modèles, sauf les modèles exportés qui recouvrent globalement ce que nous avons appelé les applications théoriques d'éléments disciplinaires.

La *théorisation de l'action* s'oppose aux autres formes de modèles par son niveau d'implication par rapport à la réalité éducative. Il s'agit d'un modèle d'action, élaboré à partir de l'action, et ayant pour objectif la transformation de la pratique. Ce n'est que lorsque l'orientation principale de cette démarche est d'ordre plutôt conceptuel que la théorisation de l'action est rattachée à la recherche théorique, alors qu'elle fait partie de la recherche-action quand son objectif central est lié à l'intervention pédagogique.

La troisième forme de recherche théorique regroupe trois démarches d'investigation : l'étude théorique, l'étude critique, l'étude prospective.

L'*étude théorique* et l'étude critique partagent des points communs. Elles portent sur un problème théorique, des concepts, ou encore du matériel didactique, une méthode d'enseignement, un programme, etc. Elles en argumentent la pertinence, ou proposent une classification des différents éléments impliqués. L'étude théorique se différencie du développement de modèle théorique par l'objectif, et surtout la portée, de l'analyse conceptuelle. Dans le premier cas, l'analyse vise à cerner, à l'aide de quelques concepts, un problème, alors que, dans le second cas, elle a pour objectif l'explication des relations entre les différentes composantes du problème et l'élaboration d'un modèle.

L'*étude critique* porte sur l'analyse d'un quelconque produit (manuels, programmes, recherches...). Cette méthodologie est proche de l'analyse de contenu qui est une démarche de la recherche descriptive. Ce qui les différencie tient au fait que, dans le cas de l'étude critique, il n'y a pas d'observation systématique, mais seulement un prélèvement d'indices qui servent plutôt à illustrer une argumentation.

L'*étude prospective* vise à effectuer des projections sur les orientations futures, à partir de l'analyse d'un problème et de ses différentes composantes.

La quatrième forme, qui se définit par un objet de recherche spécifique, ne correspond qu'à une démarche d'investigation : *l'application théorique d'éléments disciplinaires*. Il s'agit en fait d'un type de recherche théorique qui vise à analyser les modalités d'intégration ou d'application de concepts

provenant de disciplines contributives (linguistique, psychologie...) dans le domaine de l'enseignement ou de l'apprentissage du français langue maternelle.

Tableau 5 :
TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE D'INVESTIGATION
Recherche théorique	Développement de modèle théorique
	Etude théorique Etude critique Etude prospective
	Application théorique d'éléments disciplinaires
	Théorisation de l'action

2.5 ◊ SYNTHÈSES ET BIBLIOGRAPHIES

Dans les classifications de recherche les études bibliographiques, tout comme les synthèses, apparaissent rarement. Il faut convenir que ces études se situent à un second niveau par rapport aux autres types de recherche, leur objet étant la recherche elle-même. Cependant dans un inventaire des travaux de recherche il est difficile de ne pas leur accorder une place particulière, qui se justifie par l'explosion documentaire que nous connaissons depuis un certain temps. Le nombre de publications augmentant régulièrement, les synthèses et les bibliographies constituent des instruments de référence d'une importance capitale.

L'intégration des synthèses et des bibliographies dans une même catégorie se justifie par le fait qu'elles partagent le même objectif et la même démarche. Ainsi, elles ont en commun un objectif dérivé de la recherche : la valorisation et la divulgation de la recherche et de ses résultats. Elles visent à fournir une information, parfois structurée et analytique, sur les recherches dans un domaine particulier. Les synthèses et les bibliographies utilisent aussi, le plus souvent, et c'est le cas pour les synthèses et les bibliographies analytiques et critiques, une méthodologie commune.

Deux formes de synthèses peuvent être distinguées : les *synthèses* (simplement descriptives) et les *synthèses critiques*. Les synthèses de résultats de recherche opèrent une intégration descriptive, par le biais d'une revue de littérature plus ou moins exhaustive, des fondements théoriques, des hypothèses, des méthodes, ainsi que des résultats des recherches. Les secondes, en outre, développent un point de vue critique sur la problématique des recherches présentées dans la revue de littérature.

Les bibliographies sont soit signalétiques, soit analytiques, soit critiques.

Les *bibliographies signalétiques* supposent un dépouillement systématique de l'ensemble des références pertinentes par rapport à un thème de recherche. Elles impliquent une exploration de toutes les voies possibles permettant d'atteindre l'exhaustivité. Les références sont présentées par ordre alphabétique (auteurs ou titres), ou par thème. Elles comportent parfois des index thématiques établis à partir d'une analyse de contenu sommaire des titres.

Les *bibliographies analytiques* comportent une analyse de contenu, plus ou moins détaillée, des documents répertoriés. Pour rendre cette analyse plus homogène on utilise souvent un lexique (ou un thésaurus) préexistant, élaboré en fonction du domaine. Un résumé de chaque publication complète parfois la fiche analytique. Dans certains cas, le résumé remplace complètement l'analyse.

La *bibliographie critique* utilise tantôt la méthodologie de la bibliographie signalétique, tantôt celle de la bibliographie analytique. Ce qui la différencie c'est la présence d'une partie critique, portant sur l'ensemble des documents répertoriés, ou sur les principaux thèmes, ou encore sur chaque publication. La présentation de la partie critique peut s'appuyer sur des données quantitatives.

Tableau 6 :

TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE D'INVESTIGATION
Synthèse & Bibliographie	Synthèses de résultats de recherche Synthèse critique de résultats de recherche Bibliographie signalétique Bibliographie analytique Bibliographie critique

Conclusion

La présente typologie permet de classer les recherches selon leurs caractéristiques principales, de façon relativement homogène et exclusive. Elle sert, en outre, à éliminer les travaux qui ne répondent pas aux critères de scientificité requis, c'est-à-dire ceux qui, de part leurs objectifs ou leurs démarches d'investigation, ne peuvent être intégrés dans la présente classification. On peut dire, après l'avoir utilisée pour indexer un corpus de quelques 2500 études, que ce plan de classement, même s'il comporte des lacunes et des approximations, permet de régler la majeure partie des problèmes rencontrés, tant au niveau de la sélection des recherches, qu'à celui de la caractérisation précise des recherches dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue maternelle.

Liliane SPRENGER-CHAROLLES

Françoise ROPE

INRP

Gilles GAGNÉ

Roger LAZURE

Université de Montréal

BIBLIOGRAPHIE

- ▷ ARY (D.) ; JACOBS (L. C.) ; RAZAVIEH (A.).- *Introduction to research in education*.- New York : HRW, 1972.
- ▷ ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION.- *Sciences anthroposociales et sciences de l'éducation / Actes du colloque*.- Paris : AECSE, 1984.
- ▷ BAILEY (K. D.).- *Methods of social research*.- New York : Free press, 1982.
- ▷ BARDIN (L.).- *L'analyse de contenu*.- Paris : PUF, 1977.
- ▷ BERNARD (Cl.).- "De l'observation à l'expérimentation" - In Michiels-Philippe : *L'observation*.- Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1985.- pp. 105-116.
- ▷ BOLLE de BALLE (M.).- "Nouvelles alliances et reliance : deux enjeux stratégiques de la recherche-action" - *Revue de l'Institut de sociologie* , n^o 3, 1981, pp. 573-585.
- ▷ BORG (W. R.).- *Applying educational research : a practical guide for teachers*.- New York : Longman, 1981.
- ▷ BORG (W. R.).- *Educational research : an introduction*.- New York : Longman, 1983.
- ▷ BOUDON (R.) ; LAZARSFELD (P.).- *L'analyse empirique de la causalité*.- Paris ; La Haye : Mouton, 1966.
- ▷ CALPINI (J.).- "Illustration de trois fonctions de l'observation interactive" - *Cahiers de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève*, n^o 26, 1981, pp. 129-139.
- ▷ CAMPBELL (D. T.) ; STANDLEY (J. C.).- *Experimental and quasi experimental design for research*.- Chicago : Rand Mc Nally, 1966.

- ▷ CARDINET (J.) ; SCHUMTZ (M.).- *Critères pour un catalogue des recherches pédagogiques.*- Neuchâtel : IRDP, 1975.
- ▷ CHRISTENSEN (L. B.).- *Experimental methodology.*- Boston : Allyn and Bacon, 1977.
- ▷ DE LANDSHEERE (G.).- *Introduction à la recherche en éducation.*- Paris : A. Colin-Bourrellet, 1975.
- ▷ DE LANDSHEERE (G.).- *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.*- Paris : PUF, 1979.
- ▷ DE LANDSHEERE (G.).- *La recherche expérimentale en éducation.*- Paris : UNESCO ; Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1982.
- ▷ DE LANDSHEERE (G.).- *La recherche en éducation dans le monde.*- Paris : PUF, 1986.
- ▷ GODELIER (M.).- *Les sciences de l'homme et de la société en France : analyse et propositions pour une politique nouvelle / Rapport.*- Paris : Documentation française, 1982.
- ▷ LECOMTE (R.) ; RUTMAN (L.).- *Introduction aux méthodes de recherche évaluative.*- Québec : Presses de l'université de Laval, 1982.
- ▷ LEON (A.) ; CAMBON (J.) ; LUMBROSO (M.).- *Manuel de psychopédagogie expérimentale.*- Paris : PUF, 1977.
- ▷ LOUBET DEL BAYLE (J. L.).- *Introduction aux méthodes des sciences sociales.*- Toulouse : Privat, 1978.
- ▷ MALMQUIST (E.) ; GRUNDIN (H. U.).- *Educational research in Europe : today and tomorrow.*- Amsterdam : CWK Gleerup, 1975.
- ▷ MEHAN (H.) ; WOOD (H.).- *The reality of ethnomethodology.*- New York : Wiley, 1975.
- ▷ MOULY (G. J.).- *Educational research : the art and science of investigation.*- Boston : Allyn and Bacon, 1978.
- ▷ PIAGET (J.).- *Epistémologie des sciences de l'homme.*- Paris : Gallimard, 1970.
- ▷ PIAGET (J.).- *Psychologie et pédagogie.*- Paris : Denoël, 1969.
- ▷ POPPER (K.).- *La logique de la découverte scientifique.*- Paris : Payot, 1978.- (Traduction).
- ▷ ROMIAN (H.).- *Pour une pédagogie scientifique du français.*- Paris : PUF, 1979.
- ▷ ROMIAN (H.).- *La recherche-action.*- Actes du colloque INRP, octobre 1986 (à paraître).
- ▷ SOWELL (E. J.) ; CASEY (R. J.).- *Research methods in education.*- Belmont : Wadsworth, 1982.
- ▷ SPINDLER (G.).- *Doing the ethnography of schooling : education and anthropology in action.*- New York : HRW, 1982.
- ▷ TRAVERS (R. M. W.).- *An introduction to educational research.*- New York : Mc Millan, 1978.- (Réédition).

- ▷ VAN DALEN (D. B.).- *Understanding educational research : an introduction.*- New York : Mc Grow Hill, 1962.- (Réédition 1979).
- ▷ VAN DER MAREN (J.-M.).- "Introduction aux problématiques et aux méthodes" - *Prospectives*, vol. 20, n° 1-2, 1984, pp. 25-33.
- ▷ WEISS (J.).- "Les trois fonctions de l'observation interactive" - *Cahiers de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève*, n° 26, 1981, pp. 117-128.
- ▷ WIERSMA (W.).- *Research methods in education : an introduction.*- New York : J. B. Lippincott, 1969.
- ▷ WILES (D. K.).- *Changing perspectives in educational research.*- Belmont : Wadsworth, 1972.
- ▷ WOLPERT (E. M.).- *Understanding research in education : an introduction guide to critical reading.*- Dubuque (Iowa) : Kendal/Hunt, 1981.