

L'anasynthese comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation

Geneviève Messier et Christian Dumais

Volume 35, numéro 1, hiver 2016

Pratiques de recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084496ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084496ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

En sciences humaines et sociales, plus spécifiquement en éducation, quelques méthodes de recherche coexistent pour effectuer une recherche de nature théorique. Cet article a pour objectif d'explicitier l'une d'entre elles, l'anasynthese. Les fondements de la recherche théorique sont d'abord dépeints, puis le cadre méthodologique général est présenté. De plus, deux applications de l'anasynthese sont données en exemple : l'une dans le domaine des fondements en pédagogie et l'autre en didactique de l'oral.

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Messier, G. & Dumais, C. (2016). L'anasynthese comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives*, 35(1), 56–75. <https://doi.org/10.7202/1084496ar>

L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation

Geneviève Messier, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Christian Dumais, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

En sciences humaines et sociales, plus spécifiquement en éducation, quelques méthodes de recherche coexistent pour effectuer une recherche de nature théorique. Cet article a pour objectif d'explicitier l'une d'entre elles, l'anasynthèse. Les fondements de la recherche théorique sont d'abord dépeints, puis le cadre méthodologique général est présenté. De plus, deux applications de l'anasynthèse sont données en exemple : l'une dans le domaine des fondements en pédagogie et l'autre en didactique de l'oral.

Mots clés

ANASYNTHÈSE, DÉMARCHE, RECHERCHE THÉORIQUE

Ce texte est conforme à la nouvelle orthographe.

Introduction

« La réponse à notre questionnement de départ ne peut émerger d'une démarche sommaire d'induction ou de déduction, mais bien au terme d'un

Note des auteurs : Les recherches des auteurs présentées dans cet article ont été financées par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQAM (SCCUQ) (Messier), ainsi que par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (COREPER) et l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) (Dumais).

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 35(1), pp. 56-75.
PRATIQUES DE RECHERCHE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2016 Association pour la recherche qualitative

processus structuré d'investigation conduisant à une représentation évocatrice du phénomène étudié » (Benoît, 2000, p. 40).

Effectuer de la recherche en éducation évoque la possibilité qu'émergent de nouvelles connaissances théoriques ou concrètes en appliquant diverses méthodologies appropriées. Ces méthodologies, éprouvées et documentées dans de nombreux ouvrages, visent à outiller quiconque souhaite s'aventurer sur le terrain de la recherche en éducation (Gaudreau, 2011; Karsenti & Savoie-Zacj, 2011; Van der Maren, 1996). Toutefois, ceux qui choisissent un objet de recherche de nature théorique se retrouvent la plupart du temps dans une impasse. En effet, malgré un intérêt grandissant pour la recherche théorique et sa nécessité pour l'avancement des connaissances en éducation (Brophy & Alleman, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 1990; Dumais, 2014; Gauthier, 1997; Gohier, 1998; Guay, 2004; Jaccard & Jacoby, 2010; Landry, 2006; Landry & Auger, 2007; Legendre, 2001; Reynold, 1992; Tardif & Ziarko, 1997), elle demeure à ce jour peu documentée (Gaudreau, 2011; Gohier, 1998; Martineau, Simard, & Gauthier, 2001).

En dépit de ce constat, quelques auteurs proposent des démarches méthodologiques pour effectuer une recherche théorique. Nommons entre autres Legendre (1983, 2005), Martineau et al. (2001) ainsi que Van der Maren (1996). Après l'étude de ces protocoles opératoires, de leurs applications et de leurs résultantes, il est apparu, à l'instar d'autres chercheurs de la discipline (Benoît, 2000; Bêty, 2009; Charland, 2008; Chavez, 2005; Durand, 1996; Filteau, 2009; Guay, 2004; Lacelle, 2009; Rocque, 1994; Sauvé, 1992), que l'anasynthèse (Legendre, 1983, 2005) constitue la démarche méthodologique la plus pertinente au regard des objectifs de recherche que nous poursuivions, à savoir la proposition d'un réseau conceptuel qui précise la nature des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie (Messier, 2014) et également la proposition des fondements nécessaires à l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Dumais, 2014). Sa pertinence résidait entre autres dans le fait que l'anasynthèse intègre à la fois les démarches de Martineau et al. (2001) et de Van der Maren (1996), en plus de permettre une validation des modèles théoriques en cours d'élaboration. Cette démarche, suggérée d'abord par Silvern (1972), fut adaptée, systématisée et expérimentée pendant plus d'une trentaine d'années par Legendre (1983, 2001, 2005) dans le cadre de ses travaux terminologiques visant à préciser et à construire le vocabulaire propre à l'éducation.

Cet article propose donc un portrait global de l'anasynthèse comme cadre méthodologique pour effectuer une recherche théorique en éducation. Il est important de préciser que le concept d'*anasynthèse* ne doit pas être compris

comme un nouveau type de recherche en éducation (comme la recherche-action, la recherche évaluative, etc.), mais bien comme une démarche pour effectuer de la recherche théorique (Landry & Auger, 2007). L'anasynthèse a donc un sens plus spécifique. Elle peut aussi être une démarche générale pour réaliser une recension d'écrits (dans le cadre de l'élaboration d'une problématique ou d'un cadre théorique, par exemple). Elle a donc un sens plus global dans ce contexte. En écrivant cet article, notre but est de présenter une synthèse des étapes qui font partie intégrante de cette démarche qui est à la fois systémique et euristique. Dans cette contribution, les fondements théoriques sont d'abord exposés afin de pouvoir ensuite présenter l'opérationnalisation de la démarche d'anasynthèse étape par étape. Pour terminer, deux applications de l'anasynthèse dans des recherches menées en éducation servent d'exemples d'application.

Les fondements théoriques de l'anasynthèse

Avant d'expliquer les différentes étapes qui composent l'anasynthèse, les fondements théoriques sur lesquels repose ce cadre méthodologique général sont précisés. Comme nous percevons l'anasynthèse telle une démarche méthodologique inhérente à la recherche théorique, ce que nous entendons par ce type de recherche est d'abord présenté. Par la suite, le pôle épistémologique ainsi que les critères de scientificité qui s'imposent pour juger de la validité de ce type de recherche sont traités.

Qu'elle soit qualifiée de spéculative (Van der Maren, 1996), de théorique (Legendre, 2005), ou à la fois de théorique et spéculative (Martineau et al., 2001), elle est avant tout une recherche de type fondamental, c'est-à-dire qu'elle poursuit un enjeu de production de savoirs (Gaudreau, 2011; Gohier, 2011). Pour définir la recherche théorique, nous retenons, à l'instar de Legendre dans la dernière édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005), la définition proposée par Guay (2004) : « Recherche qui vise la conceptualisation de modèles théoriques (propositions, définitions, typologies, taxonomies, réseaux notionnels, etc.) d'un objet complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques ou d'autres modèles » (p. 17).

Comme toute étude scientifique, la recherche théorique s'inscrit dans la perspective épistémologique dans laquelle le chercheur s'intègre consciemment. Gohier (1998) et Martineau et al. (2001) situent la recherche théorique dans une perspective critique (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011), c'est-à-dire entre les deux épistémologies traditionnelles des sciences humaines et sociales, soit le néopositivisme et le courant interprétatif. Nous croyons toutefois que l'anasynthèse fournit un cadre suffisamment général pour qu'un

chercheur qui adopte une perspective épistémologique différente de celle énoncée précédemment puisse l'utiliser avantageusement.

Dans l'idée où la recherche théorique se situe dans une perspective épistémologique critique, Gohier (1998) propose alors des critères de scientificité qui tiennent compte des spécificités de ce type de recherche. Ces critères sont présentés dans le Tableau 1. Ce dernier regroupe les critères accompagnés de leur définition et de leur opérationnalisation au sein des différentes étapes de l'anasynthèse.

La prochaine section aborde précisément l'opérationnalisation de l'anasynthèse. Chaque étape qui compose cette démarche méthodologique y est présentée.

L'anasynthèse comme cadre méthodologique général

La présente section explique la démarche de recherche associée à l'anasynthèse, c'est-à-dire la séquence d'opérations réalisées par le chercheur (Messier, 2014). Les étapes de l'anasynthèse explicitées sont le produit d'une anasynthèse de divers écrits méthodologiques qui en traitent (Benoît, 2000; Bêty, 2009; Charland, 2008; Chavez, 2005; Dumais, 2014, 2015; Durand, 1996; Filteau, 2009; Guay, 2004; Lacelle, 2009; Landry, 2006; Landry & Auger, 2007; Legendre, 1983, 2001, 2005; Messier, 2014; Rocque, 1994; Sauvé, 1992).

L'anasynthèse se définit comme un « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74). Elle est une application particulière de certains aspects de la méthode scientifique. Toutefois, comme l'indique Sauvé (1992),

ce qui distingue l'anasynthèse des autres applications de la démarche scientifique, c'est le mode d'élaboration du prototype : ce dernier n'est pas posé à priori, mais au terme d'un processus méthodique d'analyse et de synthèse (p. 24).

Les étapes du processus d'anasynthèse

L'anasynthèse est un processus itératif qui se réalise en sept étapes : 1) l'identification de l'ensemble de départ; 2) l'analyse de l'ensemble de départ; 3) la synthèse de l'ensemble de départ; 4) l'élaboration d'un prototype; 5) la simulation du prototype; 6) la proposition d'un modèle; 7) les rétroactions (voir Figure 1).

Tableau 1
*Critères de scientificité pour la recherche théorique
 et leur opérationnalisation dans l'anasynthèse (adapté de Messier, 2014)*

| Critères de scientificité | Définition | Opérationnalisation |
|----------------------------------|--|---|
| Circonscription | Délimitation de l'objet de recherche | Ensemble de départ |
| Cohérence | Non-contradiction entre les énoncés du modèle | Synthèse, prototype, simulation et modèle |
| Complétude | Exhaustivité par rapport au domaine de l'éducation | Toutes les étapes de l'anasynthèse |
| Crédibilité | Admissibilité et justification des choix méthodologiques | Prototype, simulation et modèle |
| Irréductibilité | Simplicité ou caractère fondamental du modèle présenté | Toutes les étapes de l'anasynthèse |
| Pertinence | Congruence du modèle au regard de l'éducation | Synthèse, prototype, simulation et modèle |
| Valeur euristique | Proposition de connaissable neuf | Prototype, simulation et modèle |
| Vérifiabilité potentielle | Incidence sur la pratique enseignante | Prototype, simulation et modèle |

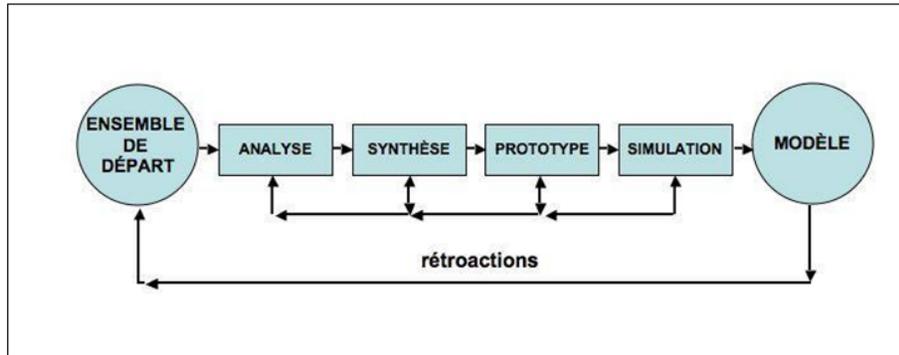


Figure 1. Représentation générale de l'anasynthèse (Legendre, 2005).

L'ensemble de départ

La première étape de l'anasynthèse consiste en l'établissement d'un ensemble de départ. Dans le contexte du présent article, cet ensemble de départ est en fait un corpus d'écrits relatifs à l'objet de recherche, c'est-à-dire tout ce qui a été identifié dans les catalogues, les banques de données et les moteurs de recherche par exemple. C'est à partir du problème de recherche qu'« il faut recenser dans la littérature spécialisée les divers écrits théoriques qui constitueront les bases sur lesquelles le modèle [...] sera construit » (Charland, 2008, p. 75). Il est donc nécessaire de dresser un panorama des différentes dimensions du problème qui sont déjà fournies dans la littérature spécialisée (Sauvé, 1992), c'est-à-dire « rassembler tous les éléments de réponse déjà proposés au regard de l'objet à modéliser » (Guay, 2004, p. 20). Ces dimensions, ainsi répertoriées, constitueront le corpus qui alimentera les étapes suivantes de l'anasynthèse jusqu'à la production d'un modèle. Pour être effectuée, cette première étape nécessite d'abord l'établissement d'un champ notionnel, puis le recensement des écrits et enfin la recension des écrits.

Établissement d'un champ notionnel. L'établissement d'un champ notionnel consiste à la sélection d'un ensemble de termes, plus ou moins reliés, qui permettent de décrire les principaux éléments d'une recherche (Dumais, 2015; Guay, 2004; Legendre, 2005). Ces termes, identifiés dans la problématique et le cadre théorique de la recherche, servent généralement de descripteurs ou de mots-clés pour le recensement et la recension des écrits à partir de différents catalogues, bases de données et moteurs de recherche disponibles dans le domaine d'études ciblé (Legendre, 2005).

Recensement des écrits. Le recensement des écrits se fait par le dénombrement spécifique de tous les écrits se rapportant à l'objet de recherche

(Legendre, 2005). Cela s'effectue en utilisant les descripteurs du champ notionnel dans les différents catalogues, bases de données et moteurs de recherche. Les descripteurs peuvent être combinés pour affiner la recherche.

Recension des écrits. Comme le recensement des écrits donne la possibilité de répertorier une grande quantité de documents, des choix doivent être effectués. La recension des écrits permet cela puisqu'il s'agit de « [l'] identification, [de l'] examen critique, [de la] sélection, [de la] collection et [de l'] établissement d'une bibliographie des écrits valides et pertinents » de l'objet de recherche (Legendre, 2005, p. 1134). Afin d'« opérer des choix dans l'ensemble des écrits répertoriés » (Guay, 2004, p. 21), des critères de sélection doivent être pris en compte. Cela permet de ne garder que les écrits pertinents à l'objet d'étude (Filteau, 2009) pour l'étape ultérieure. Les critères de sélection peuvent être les dates de parution, l'accessibilité des écrits sur le plan matériel et linguistique, les types d'écrits (états de la question, par exemple), le domaine de recherche, les écrits d'auteurs majeurs, etc.

Les textes qui répondent aux critères de sélection sont lus par le chercheur afin de s'assurer de leur pertinence et leur bibliographie est examinée pour voir si d'autres ouvrages non répertoriés pourraient être pertinents. Ce corpus, qui est enrichi au fur et à mesure du processus d'anasynthèse, sert à la construction du modèle et est utilisé pour les autres étapes de l'anasynthèse, dont l'analyse.

Analyse

L'analyse de l'ensemble de départ s'avère une étape fondamentale dans le processus d'anasynthèse, car elle représente une étape cruciale au sein d'une recherche théorique. Elle consiste en l'« identification et [la] cueillette de données pertinentes (composantes et relations) au sein d'un ensemble soumis à l'étude » (Legendre, 2005, p. 75). Pour procéder à l'analyse, il importe de choisir une technique d'analyse de données qualitatives qui correspond aux objectifs de la recherche menée. Même si l'analyse de contenu est celle qui est la plus fréquemment employée dans le cadre de l'anasynthèse, toute autre technique d'analyse pourrait s'avérer pertinente. Par exemple, Van der Maren (1996) propose, dans son ouvrage sur les méthodes de recherche pour l'éducation, l'analyse conceptuelle ou différentes techniques d'analyse de discours (dont l'analyse inférentielle et l'analyse critique).

Afin d'illustrer l'opérationnalisation de cette étape, nous présentons une démarche inspirée des étapes de l'analyse de contenu proposée par L'Écuyer (1987, 1990; voir la Figure 2). Celle-ci comporte essentiellement cinq étapes. La première consiste en des *lectures préliminaires des écrits* retenus pour l'analyse. Cette première familiarisation par des lectures répétées des textes



Figure 2. Étapes de l'analyse de contenu (adaptation de L'Écuyer, 1987, 1990).

sélectionnés permet une vue d'ensemble générale et une première identification d'unités d'analyse, généralement l'unité de sens, en vue de l'analyse proprement dite. Une unité d'analyse est « un segment d'information » issu d'un texte (Legendre, 2005, p. 1425). Il existe différents types d'unités d'analyse, dont l'unité narrative – grand pan d'un récit; l'unité linguistique — mot, unité d'enregistrement; l'unité de sens – tout énoncé qui possède normalement un sens complet en lui-même (Chartier, 2003; Dumais, 2014; L'Écuyer, 1987; Robert & Bouillaguet, 1997).

La deuxième est celle où il y a *repérage dans les écrits des unités d'analyse pertinentes* en regard de l'objet de recherche. Dans une troisième étape, *ces unités sont ensuite catégorisées et classifiées*. Par catégorisation, nous entendons que chaque unité d'analyse identifiée au préalable se retrouve classée dans une catégorie déterminée à l'avance ou qui émerge pendant l'analyse. Legendre, pour sa part, emploie les théories éducationnelles de Steiner Maccia (1966), théories qui ont comme finalité de constituer l'éducation comme un tout cohérent : les théories formelles, les théories axiologiques, les théories praxiques et les théories explicatives. D'autres catégories que celles-ci pourraient s'avérer pertinentes selon la recherche en cours.

La quatrième étape consiste en la *quantification et le traitement statistique* des données lorsqu'un traitement quantitatif est prévu pour répondre aux objectifs de recherche. Par exemple, des mesures de cooccurrence pourraient être appliquées afin de rendre compte des associations, des équivalences ou des oppositions possibles entre les concepts du champ notionnel défini préalablement.

En dernier lieu, il y a la *description scientifique* des données recueillies. Au besoin, une description des résultats quantitatifs obtenus lors de l'étape précédente est produite. Ensuite, il s'agit de « rendre parlantes » les unités d'analyse codées préalablement à l'aide d'une analyse qualitative, par exemple en élaborant des diagrammes ou des tableaux qui rendent compte des différents traits sémantiques que ces unités révèlent (Mucchielli, 2005).

Il est important de rappeler que, dans une recherche théorique, les écrits disponibles à propos de l'objet de recherche composent le matériau de base de l'analyse. L'analyse de l'ensemble de départ réalisée permet donc de dégager des écrits sélectionnés les unités d'analyse pertinentes au regard des objectifs poursuivis.

Synthèse

Par la suite, après l'analyse de l'ensemble de départ, une synthèse des éléments majeurs et pertinents de l'ensemble de départ est effectuée. Cela consiste à rassembler et à structurer les données recueillies. Il s'agit donc d'une reconstitution des données par la présentation des éléments constitutifs essentiels et des relations qui unissent ces données (Legendre, 2005). Selon Guay (2004), une telle reconstitution permet au chercheur de constater si certaines données sont absentes, incomplètes ou nébuleuses. Lorsque c'est le cas, il est nécessaire d'effectuer des boucles de rétroaction aux étapes antérieures (ensemble de départ et analyse de l'ensemble de départ) afin d'aller chercher toutes les données nécessaires à l'élaboration d'une synthèse exhaustive et explicite. Les rétroactions permettent à la fois de préciser les relations entre les différentes catégories de données et de résoudre les divergences. Comme l'indique Lacelle, « ces rétroactions sont nécessaires pour maintenir la cohérence de la démarche méthodologique » (2009, p. 267). Par la suite, lorsque toutes les relations possibles ont été élaborées entre les unités d'analyse et que l'ajout de nouvelles unités ne modifie plus les relations élaborées antérieurement, le processus de synthèse s'arrête (Silvern, 1972). On constate donc la saturation des données disponibles, ce qui permet au chercheur de « compléter l'ensemble à parfaire en solutionnant les incohérences, en précisant les pièces manquantes ou en constituant une synthèse inédite plus évocatrice que celles qui émergent des connaissances antérieures » (Guay, 2004, p. 23).

Prototype

Dans le processus d'anasynthèse, une fois la synthèse réalisée, il y a élaboration d'un prototype qui correspond « à la conceptualisation de la meilleure synthèse produite alors que l'apport de données supplémentaires à l'analyse n'influe plus sur la nature de la synthèse » (Guay, 2004, p. 23). Il s'agit en fait d'une version préliminaire du modèle. Ce prototype est généralement soumis à une validation interne par un comité de recherche ou par les chercheurs qui encadrent le processus.

Simulation

Une simulation du prototype, c'est-à-dire une vérification du prototype par des experts, doit être effectuée par la suite. Il s'agit donc d'une validation externe.

Cette validation permet que le prototype soit enrichi et modifié par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation (Legendre, 2005). Cette étape sert à évaluer la validité scientifique du prototype et à recueillir des suggestions d'amélioration (Baribeau & Germain, 2010). Des retours aux étapes précédentes sont effectués si le prototype ne satisfait pas à la vision et à la réalité des experts (Charland, 2008; Legendre, 2005). Les experts sont des personnes reconnues par leurs pairs comme des spécialistes de l'objet d'étude en question.

Parmi les méthodes possibles de validation auprès d'experts, nous retrouvons la méthode Delphi. Il s'agit d'une méthode itérative qui a pour but de mettre en évidence des convergences d'opinion et de dégager certains consensus sur des objets précis, grâce à la consultation d'experts et de questionnaires successifs (Booto Ekionea, Bernard, & Plaisent, 2011; Linstone & Turoff, 1975; Maleki, 2009).

Modèle

Finale­ment, après la simulation du prototype, la proposition d'un modèle apparaît lorsque « les rétroactions des évaluateurs et les réajustements apportés par le chercheur n'amènent plus de modifications au prototype » (Guay, 2004, p. 25). Il y a saturation et le prototype devient un modèle. La validité de ce modèle pourra être démontrée à long terme, par exemple par des recherches empiriques qui en découleront (Dumais, 2014; Guay, 2004; Rocque, 1994).

Rétroactions

Les rétroactions sont présentes dans tout le processus d'anasynthèse. Elles sont possibles à chacune des étapes puisqu'il s'agit d'un processus itératif (Legendre, 2005). Lorsque cela s'avère nécessaire, il est possible de faire des rétroactions à des étapes précédentes pour recueillir de nouvelles données, améliorer la synthèse, modifier le prototype, répondre aux demandes lors de validations, etc. (Filteau, 2009; Guay, 2004; Lacelle, 2009).

La validité de l'anasynthèse

Comme toute méthode de recherche, l'anasynthèse ne permet pas d'éviter certains biais liés à ce que certains pourraient qualifier de subjectivité du chercheur, entre autres lors de l'étape de constitution de l'ensemble de départ et lors de l'analyse. Il faut alors que le chercheur s'assure de confirmer ses résultats à l'aide de techniques de vérification ou de confirmation des résultats qui conviennent à l'une ou l'autre des techniques choisies pour chaque étape de l'anasynthèse, comme celles proposées par Huberman et Miles (1991). Dans le but d'assurer la fiabilité du codage lors de la classification, ces auteurs proposent deux tests pour vérifier l'objectivité du codage. Ainsi, les premières

unités d'analyse peuvent être soumises à deux autres personnes qui vont à leur tour les coder. La comparaison des codages effectués permet au chercheur de se réajuster si ses résultats sont trop divergents. Le second test reprend les mêmes unités d'analyse, mais permet de vérifier la fiabilité intracodeur entre ce premier codage et un deuxième effectué quelques jours plus tard par le chercheur. D'autres façons de procéder peuvent aussi convenir selon les objectifs de la recherche et les techniques choisies dans le cadre de l'anasynthèse.

Le chercheur doit aussi attester de la validité de chaque étape de sa démarche à l'aide des critères de scientificité qu'il a choisis et qu'il présente (voir Tableau 1). Il est à noter que les critères de complétude et de vérifiabilité potentielle peuvent être des limites lors d'une recherche menée avec l'anasynthèse étant donné la difficulté d'affirmer hors de tout doute que toutes les sources en lien avec l'objet d'étude ont été recensées (complétude) et compte tenu de l'absence de validation empirique du modèle théorique résultant de la démarche (vérifiabilité potentielle). Le fait de fournir une explication claire et détaillée de l'opérationnalisation de la démarche qu'est l'anasynthèse et d'explicitier clairement les limites de la recherche s'avère nécessaire pour accorder de la crédibilité à la recherche (Bêty, 2009; Raïche & Noël-Gaudreault, 2008).

Applications de l'anasynthèse : deux exemples d'application

L'anasynthèse peut être appliquée à tout objet de recherche qui conduira à une recherche théorique, peu importe le champ disciplinaire dans lequel il se situe. Pour illustrer nos propos, nous présentons ici succinctement deux applications concrètes de l'anasynthèse en éducation réalisées dans le cadre de deux recherches doctorales : une première en fondements en pédagogie et une seconde en didactique du français.

Un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie

Afin de répondre à l'objectif de la recherche qui était « de proposer une clarification conceptuelle menant à la proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie » (Messier, 2014, p. 46), nous avons débuté la constitution de l'ensemble de départ en précisant tous les termes possibles pouvant se rapporter au concept de *méthode* en pédagogie. Ce champ notionnel comprend 44 termes en français et 8 en anglais. Huit bases de données et catalogues de bibliothèque ont ensuite été interrogés avec ces termes afin de dégager les écrits dans lesquels il était possible d'extraire des

unités de sens en lien avec les concepts du champ notionnel. À partir des écrits recueillis lors du recensement, une recension a été effectuée sur la base de trois critères : 1) la langue (anglais et français); 2) les types de documents (des revues narratives [état de la question], des synthèses de recherches quantitatives [méta-analyse], des thèses ou des mémoires dont le cadre théorique ou conceptuel porte explicitement sur un des concepts présents dans notre champ notionnel, des ouvrages de références ou monographies); 3) le fait d'aborder de façon manifeste au moins un des termes du champ notionnel. C'est à la suite de cette recension qu'un corpus de 51 sources a été obtenu.

Ensuite, une analyse de contenu des sources a été réalisée. L'analyse effectuée a été exclusivement qualitative afin de dégager toutes les particularités possibles de chaque unité de sens. Elle s'est donc fondée sur la présence d'éléments liés aux termes du champ notionnel, et non sur la fréquence d'apparition des éléments. Le logiciel QDA Miner a été employé lors de l'étape du repérage et de la catégorisation des unités de sens, et a permis d'identifier 334 unités de sens en lien avec les termes du champ notionnel. Pour s'assurer de la fiabilité de la catégorisation, toutes les unités de sens ont été codées dans un deuxième temps par un des membres du comité de direction, ce qui a permis de préciser de nouveau les descripteurs, mais aussi les théories éducationnelles attribuées à chaque unité de sens. Afin de procéder à la description scientifique des unités de sens, des tableaux ont été constitués à l'aide d'un chiffrier. Ces tableaux nous ont permis de rendre compte de l'ensemble des traits sémantiques des 334 unités de sens extraites des sources analysées.

La synthèse des unités de sens s'est accomplie en deux temps. Une première étape a permis de relever dans l'ensemble des unités de sens 53 concepts différents pour lesquels une définition a été proposée. Ensuite, un examen approfondi de ces concepts a permis d'identifier les relations existantes entre ceux-ci. C'est l'établissement de ces relations qui a permis de dégager les concepts-clés ($n = 30$) pouvant constituer un réseau conceptuel pour préciser et illustrer la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. Pour chaque concept clé, une nouvelle définition a été élaborée et une représentation graphique du réseau conceptuel a été produite. Une explication des relations entre chaque concept a aussi été proposée.

Le prototype a été validé par notre comité de recherche à quelques reprises avant de passer à l'étape de la simulation. Les étapes de la validation externe que nous avons suivies sont inspirées de la méthode Delphi, que nous avons adaptée à l'anasynthèse. Ainsi, nous avons sélectionné quatre experts qui

pouvaient se prononcer sur notre objet de recherche. Une démarche de consultation par questionnaire a alors été entamée où les experts ont eu à valider le prototype à partir des critères de scientificité de Gohier (1998). Une seule consultation a été organisée puisqu'il y avait une stabilité dans les rétroactions et que, pour la majorité des critères de scientificité, les experts consultés étaient plutôt en accord ou tout à fait d'accord. À partir de cela, nous avons ajusté le prototype afin de proposer le modèle de réseau conceptuel, modèle qui est l'aboutissement de la recherche menée (Messier, 2014).

Les fondements nécessaires pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pour les élèves de 6 à 17 ans

Afin de répondre aux deux objectifs de recherche qui étaient d'« analyser les modèles théoriques ainsi que les taxonomies concernant le développement intégral des élèves afin de proposer une taxonomie du développement de la langue orale » et de « décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie » (Dumais, 2014, p. 33), deux ensembles de départ ont été établis. Un premier s'appuyait sur un champ notionnel constitué de tous les termes pouvant se rapporter aux concepts de *taxonomie*, de *domaines du développement humain* et de *langue orale*, et un deuxième ensemble de départ était en lien avec le concept de *typologie de l'oral*.

En ce qui a trait au premier objectif de recherche, pour établir l'ensemble de départ, nous avons tout d'abord déterminé les domaines du développement humain qui interviennent plus spécifiquement dans le développement de la langue orale. Plus d'une cinquantaine d'écrits ont été identifiés. Il a été possible de répertorier 29 taxonomies provenant de ces domaines. Des critères de sélection ont par la suite été établis. Pour être sélectionnée, une taxonomie devait concerner en partie ou complètement le développement humain de 6 à 17 ans et être une taxonomie développementale de l'être humain et non une taxonomie pédagogique (ou taxonomie des objectifs pédagogiques). Parmi les 29 taxonomies, six ont répondu aux critères de sélection. À partir de l'analyse et de la synthèse de ces six taxonomies, il a été possible d'élaborer un prototype de taxonomie de la langue orale. En effet, les six taxonomies ont été jumelées et expliquées en fonction des cycles de l'école primaire et secondaire puisque la taxonomie concernait les élèves de 6 à 17 ans. L'élaboration de ce prototype a permis l'identification de repères de développement en ce qui concerne les domaines de développement (cognitif, social et moral) qui interviennent dans le développement de la langue orale.

Une fois que le prototype de taxonomie a été créé, il a été validé par le comité de direction de la thèse. Puis, une simulation a été réalisée à l'aide de la méthode Delphi. Deux experts en didactique de l'oral (deux professeurs-chercheurs) et cinq conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire ont répondu à un questionnaire à questions ouvertes. Les experts universitaires l'ont fait à l'aide du cadre théorique et de la taxonomie alors que les praticiens avaient seulement la taxonomie en raison de la complexité du cadre théorique. Un seul tour a été nécessaire pour tous les évaluateurs étant donné la précision des réponses et le haut taux d'accord dans les réponses et suggestions d'amélioration proposées. Cette validation a permis d'en arriver à un modèle : les bases d'une taxonomie du développement de la langue orale en français langue première.

Pour ce qui est du deuxième objectif, c'est-à-dire « décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie » (Dumais, 2014, p. 33), une recension de typologies existantes en lien avec l'oral a été effectuée. Vingt-deux typologies ont d'abord été identifiées. Une analyse de ces typologies a été effectuée afin de déterminer celles qui concernent l'ensemble des objets de l'oral, mais aussi pour identifier tous les types (catégories) présents dans ces typologies. Treize typologies ont été identifiées ainsi que 19 types. Une nouvelle analyse a été réalisée afin de vérifier si des éléments pouvaient être regroupés. Celle-ci a permis d'en arriver à 10 types et deux grands volets qui regroupent les types. Comme l'objectif de la typologie est de regrouper un maximum d'objets de l'oral dans un minimum de catégories, une autre analyse portant sur les programmes de formation canadiens en français langue première, sur les progressions des apprentissages en français langue première répertoriées dans la francophonie, sur les 22 typologies répertoriées au départ ainsi que sur des écrits théoriques et des recherches empiriques provenant de moteurs de recherche et de banques de données a été conduite. Elle avait pour but d'identifier les objets de l'oral et de vérifier si les 10 types incluaient tous ces objets. Une synthèse a été effectuée par la suite et a permis de constater que tous les objets de l'oral pouvaient être classés dans un des types. Cela a donc permis de créer un prototype de typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui comporte deux volets, 10 types et 334 objets clairement définis, et ce, à l'aide de l'analyse de contenu.

Comme pour la taxonomie, une validation du prototype de typologie a été réalisée par notre comité de thèse. Par la suite, une simulation a eu lieu auprès des deux experts en didactique de l'oral et des cinq conseillers

pédagogiques. Cette simulation a permis d'en arriver au modèle de typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

L'anasynthèse a permis de répondre à nos deux objectifs de recherche, soit l'élaboration de deux modèles théoriques : les bases d'une taxonomie du développement de la langue orale en français langue première et une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Dumais, 2014). Il s'agit de deux fondements nécessaires à l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

Conclusion

Cet article visait à présenter sommairement le cadre méthodologique général qu'offre l'anasynthèse, démarche rigoureuse pour mener à bien une recherche théorique en éducation.

Il a d'abord été question de ses fondements théoriques. Nous avons également précisé que l'anasynthèse peut s'inscrire dans plusieurs perspectives épistémologiques. Les critères de scientificité pour juger de la validité de sa démarche ont aussi été présentés.

L'opérationnalisation de l'anasynthèse a ensuite été détaillée afin de démontrer la rigueur de la démarche choisie et la souplesse possible dans le choix des techniques sous-jacentes à chaque étape dans le but ultime d'être cohérent avec les objectifs de chaque recherche. L'anasynthèse s'avère un cadre méthodologique général soutenu par les choix éclairés du chercheur, donc un modèle théorique adaptatif.

En dernier lieu, deux recherches menées en éducation ont témoigné de la plausibilité et de la flexibilité qu'offre cette démarche méthodologique pour réaliser systématiquement une recherche théorique.

Pour conclure, mentionnons que l'anasynthèse comme méthode de recherche a l'avantage de proposer une démarche claire et structurée à quiconque choisit de réaliser une recherche théorique en éducation. Toutefois, l'itérativité du processus peut s'avérer une limite selon l'objectif poursuivi, donnant l'impression d'une recherche *sans fin*, surtout si l'objet à théoriser s'appuie sur des données conceptuelles ou empiriques floues ou incomplètes. La précision ou le raffinement de l'objectif de recherche en cours de route peut être alors envisagé par le chercheur afin que le projet de recherche soit plus réaliste au regard des données disponibles. Cet article souhaitait donc proposer une actualisation de cette méthode de recherche afin de la rendre accessible à tout chercheur en éducation.

Références

- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Bêty, M.- N. (2009). *Les principaux modèles de changement conceptuel et l'enseignement des sciences au primaire : état de la question* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Booto Ekionea, J.- P., Bernard, P., & Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3), 168-192.
- Brophy, J., & Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools : a framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20(4), 9-23.
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Chartier, L. (2003). *Mesurer l'insaisissable : méthode d'analyse du discours de presse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et en technologies : proposition d'un modèle éducationnel* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research : the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais, Gatineau, QC.

- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, & R. Nolin (Éds), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Durand, M.-J. (1996). *État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., pp. 11-33). Montréal : ERPI.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Jaccard, J., & Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills. A practical guide for social scientists*. New York, NY : Guilford press.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Montréal : ERPI.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

- Landry, N. (2006). *Vers une classification du domaine perceptuel en éducation préprimaire : proposition d'un construit théorique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Landry, N., & Auger, R. (2007). Un cycle de modélisation comme méthodologie supportant l'élaboration d'un construit théorique en recherche en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 1-27.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.), *La recherche qualitative : résurgence et convergences* (pp. 49-66). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer! : plus de 20 ans écoulés... même constat!* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi method : techniques and applications*. Don Mills : Addison-Wesley.
- Maleki, K. (2009). *Méthodes quantitatives de consultation d'experts : Delphi, Delphi public, abaque de Régnier et impacts croisés*. Paris : Éditions Publibook.
- Martineau, S., Simard, D., & Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui illustre la nature, la structure, ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Mucchielli, R. (2005). *L'analyse de contenu : des documents et des communications. Formation permanente en sciences humaines* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Raïche, G., & Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490.
- Reynold, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.

- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., pp. 109-122). Montréal : ERPI.
- Silvern, L. C. (1972). *Systems engineering of education V: quantitative concepts for education*. Los Angeles, CA : Education and Training Consultants Co.
- Steiner Maccia, E. (1966). *Educational theorizing and curriculum change*. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED018308>
- Tardif, M., & Ziarko, H. (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Geneviève Messier est professeure de didactique générale et formation pratique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle a complété un stage postdoctoral en littérature en contexte universitaire. Dans le cadre de ses études doctorales, elle a proposé un réseau conceptuel qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie. Elle détient aussi une maîtrise en linguistique, profil didactique des langues, dont l'objet de recherche se situe en didactique de l'oral. Elle a de plus enseigné au primaire et au secondaire en français langue seconde et langue maternelle. Elle fait partie de l'Équipe de recherche en littérature et inclusion (ÉRLI).

Christian Dumais est professeur de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il a fait ses études doctorales en éducation, plus précisément en didactique du français, à l'Université du Québec en Outaouais. Il est également titulaire d'une maîtrise en linguistique, profil didactique des langues, de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche concernent principalement l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Il s'intéresse également à la formation des

maitres et au développement de la littératie des élèves du préscolaire au secondaire. Christian Dumais fait partie de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) et est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).