



جامعة عباس لغزور بشارية
ABBES LAGHOUB UNIVERSITY (ALU)

Dre **BOUZIDI Souraya**



INTERDISCIPLINARITÉ DES LETTRES,
LANGUES, ART ET AUTRES CULTURELLES.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Destiné aux étudiants de
Master 1 Didactique



MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Destiné aux étudiants de Master 1 Didactique

Dre BOUZIDI Souraya



Titre : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Auteur : Dre BOUZIDI Souraya

Conception de la couverture : Edition Dar el-awsadji

Mise en page et correction : Edition Dar el-awsadji

Dépôt légal : Premier semestre 2026

ISBN : 978-9969-654-44-8

العوسجي للنشر

سيدي عمار. عنابة. الجزائر



0672239274/0673214755



العوسجي للنشر والتوزيع



darelawsadji@gmail.com



0672239274

Tous droits réservés. Il est interdit de reproduire, de stocker dans un système de restitution de données ou de transmettre, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, le présent ouvrage ou toute partie de celui-ci, sans l'autorisation écrite préalable de l'auteur.

Préface

Pr LOUCIF Badreddine

La réalisation d'un mémoire de Master représente bien plus qu'un simple exercice académique imposé en fin de cursus universitaire. Elle constitue une véritable initiation à la démarche scientifique, un rite de passage qui transforme l'étudiant en chercheur débutant. C'est à travers cette épreuve exigeante que se forge une pensée critique, rigoureuse et méthodique, indispensable non seulement pour poursuivre en doctorat, mais aussi pour exercer avec excellence dans tous les domaines professionnels.

Pourtant, force est de constater que de nombreux étudiants abordent cette étape avec appréhension, voire angoisse. Les raisons sont multiples : manque de préparation méthodologique durant le cursus, méconnaissance des codes de la recherche universitaire, absence de repères clairs sur le processus à suivre, difficulté à gérer l'autonomie qu'exige un tel projet. Face à la page blanche, devant l'ampleur de la tâche, certains se perdent, procrastinent, abandonnent parfois.

C'est précisément pour répondre à ces difficultés que cet ouvrage a été conçu. Fort de plusieurs années d'expérience dans l'encadrement de mémoires de Master dans diverses disciplines, j'ai pu observer les obstacles récurrents auxquels se heurtent les étudiants, mais aussi identifier les stratégies qui permettent de les surmonter. Ce manuel est le fruit de cette expérience accumulée, nourrie également par les échanges avec des collègues

enseignants-chercheurs et par la consultation d'une vaste littérature sur la pédagogie de la recherche.

L'ambition de cet ouvrage est double. D'une part, il vise à démystifier la recherche universitaire en expliquant clairement ses fondements épistémologiques, ses principes éthiques et ses exigences méthodologiques. Trop souvent, ces aspects restent implicites, comme si les étudiants devaient les découvrir par eux-mêmes au fil de tâtonnements coûteux en temps et en énergie. D'autre part, ce manuel se veut résolument pratique et opérationnel. Au-delà des considérations théoriques indispensables, vous y trouverez des outils concrets, des exemples tirés de diverses disciplines, des exercices d'application, des grilles d'évaluation et des modèles directement utilisables.

La structure de l'ouvrage suit la chronologie logique d'un projet de recherche. La première partie pose les fondements conceptuels : qu'est-ce que la recherche scientifique ? Quels sont les grands paradigmes épistémologiques ? Quels principes éthiques doivent guider le chercheur ? Ces questions, souvent négligées dans l'urgence de « faire son mémoire », sont pourtant cruciales car elles conditionnent toutes vos décisions ultérieures.

La deuxième partie vous accompagne dans la construction de votre projet de recherche : Comment choisir et délimiter un sujet pertinent et faisable ? Comment transformer une curiosité vague en problématique scientifique précise ? Comment formuler des questions de recherche opérationnelles et, le cas échéant, des hypothèses testables ? Comment construire un cadre théorique solide qui donne du sens à votre investigation ? Ces étapes de conception sont déterminantes : un projet bien construit est à moitié réalisé.

La troisième partie entre dans le vif de la méthodologie : approches qualitatives, quantitatives ou mixtes ? Quelles

méthodes de collecte de données choisir ? Comment constituer un échantillon pertinent ? Comment construire des outils de recherche valides et fiables ? Comment analyser les données collectées ? Autant de questions techniques auxquelles ce manuel apporte des réponses claires, illustrées d'exemples concrets.

La quatrième partie traite de la rédaction et de la communication des résultats : comment structurer le mémoire ? Quelles normes de citation respecter ? Comment rédiger dans un style académique approprié ? Comment se préparer à la soutenance orale ? Ces aspects formels sont loin d'être secondaires : un contenu scientifique solide mérite d'être présenté avec le professionnalisme qui lui correspond.

Enfin, les annexes rassemblent tous les outils pratiques dont vous aurez besoin : modèles de guides d'entretien, de questionnaires, de grilles d'observation, formulaires de consentement éthique, calendrier de réalisation, grilles d'évaluation. Ces ressources sont conçues pour être directement adaptables à votre contexte spécifique de recherche.

Quelques précisions importantes sur l'utilisation de cet ouvrage. Premièrement, bien que structuré de manière linéaire, la recherche réelle est rarement linéaire. Vous ferez des allers-retours constants entre les différentes étapes : une difficulté méthodologique pourra vous amener à reformuler votre question de recherche, une découverte empirique pourra vous conduire à enrichir votre cadre théorique. Cette itération est normale et souhaitable. Ne considérez donc pas ce manuel comme un parcours obligé rigide, mais comme une carte que vous consultez selon vos besoins.

Deuxièmement, cet ouvrage s'adresse à des étudiants de toutes disciplines. Les exemples fournis couvrent un large éventail de champs : sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, sciences de gestion, sciences politiques, etc. Même

si votre discipline n'est pas explicitement mentionnée, les principes méthodologiques présentés restent valables. Vous devrez simplement les adapter aux spécificités de votre domaine, en consultant éventuellement des manuels plus spécialisés.

Troisièmement, ce manuel est conçu pour être utilisé de manière autonome, mais il ne remplace pas l'accompagnement personnalisé par un directeur ou une directrice de mémoire. La relation d'encadrement reste irremplaçable : c'est dans le dialogue avec un chercheur expérimenté que se forge véritablement l'apprentissage de la recherche. Considérez ce livre comme un complément qui vous permettra d'optimiser ces échanges en arrivant aux rendez-vous avec des questions plus précises et une meilleure compréhension des enjeux.

Je tiens à remercier chaleureusement tous les étudiants qui, au fil des années, m'ont permis d'affiner ma compréhension de leurs difficultés et de tester les outils pédagogiques présentés ici. Leurs questionnements, leurs réussites comme leurs erreurs, ont nourri cet ouvrage. Je remercie également mes collègues enseignants-chercheurs pour les discussions enrichissantes qui ont contribué à préciser ma réflexion sur la pédagogie de la recherche.

À vous qui ouvrez ce manuel, je souhaite de vivre cette aventure de la recherche avec curiosité, rigueur et plaisir. Car oui, malgré les difficultés inévitables, faire de la recherche peut et doit être une expérience intellectuellement stimulante et personnellement enrichissante. Vous allez développer des compétences qui vous serviront toute votre vie : analyser de manière critique, argumenter avec rigueur, gérer des projets complexes, communiquer efficacement. Bon courage et bonne recherche !

Table des matières

Préface.....	I
Table des matières.....	I
Liste des tableaux	X
Introduction générale	17

PARTIE I : FONDEMENTS DE LA RECHERCHE

UNIVERSITAIRE	27
----------------------------	-----------

INTRODUCTION	29
---------------------------	-----------

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION À LA RECHERCHE

SCIENTIFIQUE	31
---------------------------	-----------

Introduction.....	31
--------------------------	-----------

1.1. Qu'est-ce que la recherche scientifique ?	32
---	-----------

1.1.1. Les caractéristiques fondamentales.....	33
---	-----------

1.1.2. Les objectifs de la recherche	35
---	-----------

1.2. Les types de recherche	36
--	-----------

1.2.1. La recherche fondamentale	36
---	-----------

1.2.2. La recherche appliquée	36
--	-----------

1.2.3. La recherche-action.....	37
--	-----------

1.3. Les qualités du chercheur.....	37
--	-----------

CHAPITRE 2 : ÉPISTEMOLOGIE ET PARADIGMES DE RECHERCHE.....	41
Introduction.....	41
2.1. Les grands paradigmes de recherche	41
2.1.1. Le paradigme positiviste	42
2.1.2. Le paradigme constructiviste	42
2.1.3. Le paradigme pragmatique	43
2.2. Choisir son positionnement épistémologique	43
 CHAPITRE 3 : ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE.....	45
Introduction.....	45
3.1. Les principes éthiques fondamentaux.....	45
3.2. La confidentialité et l'anonymat	46
3.3. L'intégrité scientifique	46
3.4. Le consentement éclairé.....	47
 PARTIE II : CONSTRUIRE SON PROJET DE RECHERCHE	49
INTRODUCTION	51
CHAPITRE 4 : CHOISIR ET DÉLIMITER SON SUJET	53
Introduction.....	53
4.1. Les sources d'inspiration pour trouver un sujet.....	53
4.1.1. Votre expérience professionnelle.....	54
4.1.2. Les cours qui vous ont marqué	54
4.1.3. L'actualité et les débats sociétaux	55
4.1.4. Les lacunes dans la littérature	55

4.2. Les critères d'un bon sujet de recherche	56
4.2.1. L'intérêt personnel authentique	56
4.2.2. La pertinence scientifique	56
4.2.3. La faisabilité.....	57
4.2.4. L'originalité	61
4.2.5. La clarté.....	61
4.3. Délimiter rigoureusement son sujet	61
4.3.1. La délimitation thématique	62
4.3.2. La délimitation spatiale	62
4.3.3. La délimitation temporelle	63
4.3.4. La délimitation de la population	63

CHAPITRE 5 : PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSE ET CADRE THÉORIQUE.....65

Introduction.....	65
5.1. Le processus de construction	65
5.2. Les critères d'une bonne problématique.....	66
5.3. Questions et hypothèses.....	67
5.3.1. Les types de questions	67
5.3.2. Formuler des hypothèses.....	69
5.4. Le cadre théorique.....	70
5.4.1. Les fonctions du cadre théorique	70
5.4.2. Définir les concepts clés	70
5.4.3. Identifier les théories mobilisées	71
5.4.4. Élaborer un modèle conceptuel.....	71

PARTIE III : MÉTHODOLOGIE ET MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE.....	73
INTRODUCTION	75
CHAPITRE 6 : LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES	77
Introduction.....	77
6.1. L'approche qualitative	77
6.1.1. Les caractéristiques fondamentales de l'approche qualitative ..	78
6.1.2. Les principales méthodes de recherche qualitative	79
6.1.3. L'analyse des données qualitatives.....	88
6.1.4. Les critères de qualité en recherche qualitative	93
6.2. L'approche quantitative.....	95
6.2.1. Les caractéristiques fondamentales de l'approche quantitative	97
6.2.2. Les principaux types de recherche quantitative	98
6.2.3. Les variables et échelles de mesure	102
6.2.4. La validité et la fiabilité des mesures.....	103
6.2.5. Les principales analyses statistiques	104
6.3. L'approche mixte (<i>mixed methods</i>)	106
6.3.1. Les principaux designs mixtes	106
6.3.2. Critères de qualité en recherche mixte.....	109
CHAPITRE 7 : ÉLABORATION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	111
Introduction.....	111
7.1. Principes généraux de la collecte de données.....	113
7.1.1. L'opérationnalisation des concepts	113

7.1.2. Les critères de qualité d'un outil	114
7.1.3. Le choix des outils selon la question de recherche	115
7.2. Le questionnaire	116
7.2.1. Types de questionnaires	116
7.2.2. Les types de questions fermées.....	117
7.2.3. La rédaction des questions	117
7.2.4. La structure du questionnaire.....	118
7.2.5. La validation du questionnaire.....	119
7.3. L'entretien de recherche	119
7.3.1. Types d'entretiens.....	120
7.3.2. Le guide d'entretien.....	120
7.3.3. La conduite de l'entretien.....	121
7.3.4. La transcription	122
7.4. L'observation.....	123
7.4.1. Types d'observation	123
7.4.2. La grille d'observation.....	124
7.4.3. Limites et précautions	125
7.5. Autres outils de collecte.....	126
7.5.1. L'analyse de documents	126
7.5.2. Les tests et épreuves.....	126
7.5.3. Le journal d'apprentissage.....	127
7.5.4. L'enregistrement audio/vidéo.....	127
7.6. La triangulation des outils.....	128
7.7. Exercices corrigés	128
Exercice 1 : Amélioration de questions de questionnaire	128
Corrigé détaillé de l'exercice 1 :.....	129

Exercice 2 : Élaboration d'un guide d'entretien.....	132
Corrigé détaillé de l'exercice 2 :	132
Exercice 3 : Construction d'une grille d'observation	135
Corrigé détaillé de l'exercice 3 :	136

CHAPITRE 8 : CONDUITE DU TERRAIN ET ANALYSE DES DONNÉES.....139

Introduction.....	139
8.1. Préparer et négocier l'accès au terrain.....	141
8.1.1. Les démarches administratives	141
8.1.2. La négociation avec les acteurs du terrain	143
8.1.3. La préparation logistique	146
8.2. Les considérations éthiques	147
8.2.1. Le consentement éclairé.....	147
8.2.2. Anonymat et confidentialité.....	150
8.2.3. Principe de non-malfaisance	151
8.3. La collecte des données sur le terrain	152
8.3.1. La passation des questionnaires	152
8.3.2. La conduite des entretiens.....	154
8.3.3. La réalisation des observations de classe	158
8.3.4. Le journal de terrain	161
8.4. L'analyse des données quantitatives.....	162
8.4.1. La préparation des données.....	162
8.4.2. Les analyses descriptives	164
8.4.3. Les analyses inférentielles	168

8.4.4. Les outils logiciels pour le traitement statistique	171
8.5. L'analyse des données qualitatives.....	172
8.5.1. L'analyse de contenu thématique	172
8.5.2. Autres approches d'analyse qualitative	176
8.5.3. La rigueur dans l'analyse qualitative	177
8.6. La présentation des résultats	178
8.6.1. Présentation des résultats quantitatifs.....	178
8.6.2. Présentation des résultats qualitatifs	181
8.6.3. L'intégration des résultats mixtes	182
8.7. Exercices corrigés	183
Exercice 1 : Analyse de données quantitatives en contexte algérien	183
Exercice 2 : Codage thématique d'un entretien en Français Langue Étrangère	185
Exercice 3 : Rédaction d'une section de résultats mixtes.....	189
8.8. Synthèse	192

PARTIE IV : RÉDACTION, PRÉSENTATION & ANNEXES

.....	195
INTRODUCTION	197
CHAPITRE 9 : LA STRUCTURE DU MÉMOIRE.....	199
Introduction.....	199
9.1. Les éléments liminaires.....	199
9.1.1. La page de garde.....	199
9.1.2. Les remerciements	200
9.1.3. Le résumé (abstract).....	201

9.1.4. La table des matières.....	202
9.2. Le corps du mémoire.....	203
9.2.1. L'introduction générale	203
9.2.2. La revue de littérature	203
9.2.3. La méthodologie	204
9.2.4. Les résultats.....	205
9.2.5. La discussion.....	205
9.2.6. La conclusion	206
CHAPITRE 10 : LES NORMES DE CITATION APA.....	207
Introduction.....	207
10.1. Pourquoi citer ?	207
10.2. Citations dans le texte.....	207
10.2.1. Auteur dans la phrase	207
10.2.2. Auteur entre parenthèses.....	208
10.2.3. Deux auteurs	208
10.2.4. Trois auteurs ou plus	209
10.2.5. Citation directe courte (< 40 mots)	209
10.2.6. Citation directe longue (≥ 40 mots)	209
10.2.7. Paraphrase	209
10.3. Liste de références bibliographiques.....	210
10.3.1. Livre	210
10.3.2. Chapitre.....	210
10.3.3. Article de revue.....	211
10.3.4. Page web	211

10.4. Éviter le plagiat	211
CHAPITRE 11 : LA RÉDACTION ACADÉMIQUE.....	213
11.1. Principes de base.....	213
11.2. Temps verbaux	214
11.3. Erreurs fréquentes	214
CHAPITRE 12 : LA MISE EN FORME.....	215
12.1. Normes générales	215
12.2. Titres	215
12.3. Tableaux et figures.....	215
CHAPITRE 13 : LA SOUTENANCE ORALE.....	217
13.1. Préparer la présentation.....	217
13.2. Le support visuel.....	217
13.3. Gérer les questions	218
Annexes.....	219
Annexe 1 : Guide d'entretien complet.....	219
Annexe 2 : Questionnaire.....	221
Annexe 3 : Grille d'observation	222
Annexe 4 : Formulaire de consentement.....	223
Annexe 5 : Calendrier 12 mois	225
Annexe 6 : Grille d'évaluation	226
Annexe 7 : Modèle de Protocole Expérimental	227
Références bibliographiques	233

Liste des tableaux

Tableau 1. Grille d'auto-évaluation de la viabilité du sujet	60
Tableau 2. Exemple de la délimitation thématique	62
Tableau 3. Exemple d'une grille d'observation	84
Tableau 4. Exemple d'une grille d'analyse de la réflexivité	87
Tableau 5. Extrait de grille de codage thématique (exemple).....	89
Tableau 6. Grille d'analyse de manuel scolaire (exemple)	93
Tableau 7. Tableau de synthèse	95
Tableau 8. Comparaison des approches	96
Tableau 9. Exemple d'une expérimentation pédagogique	99
Tableau 10. Étapes du processus d'opérationnalisation	114
Tableau 11. Critères de qualité d'un outil de collecte	115
Tableau 12. Amélioration des questions de questionnaire	131
Tableau 13. Structure du guide d'entretien	135
Tableau 14. Les informations à fournir pour un consentement éclairé	149
Tableau 15. Variables catégorielles et numériques	166
Tableau 16. Exemples de tests statiques	171
Tableau 17. Synthèse	194
Tableau 18. Grille d'évaluation	226
Tableau 19. Variables	228
Tableau 20. Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	230

Introduction générale

L'enseignement supérieur contemporain accorde une place croissante à l'initiation à la recherche dès le niveau Master. Cette évolution ne relève pas du hasard : elle répond à une double nécessité, à la fois pédagogique et sociétale. Sur le plan pédagogique, la pratique de la recherche développe des compétences transversales essentielles : capacité d'analyse critique, rigueur méthodologique, autonomie intellectuelle, aptitude à résoudre des problèmes complexes, maîtrise de la communication écrite et orale. Ces compétences, loin de se limiter à la sphère académique, constituent des atouts majeurs pour tous les parcours professionnels.

Sur le plan sociétal, nos démocraties font face à des défis inédits : prolifération des *fake news*, remise en cause de l'expertise scientifique, débats publics polarisés où les opinions l'emportent souvent sur les faits. Dans ce contexte, former des citoyens capables de distinguer une information vérifiée d'une rumeur, une étude scientifique rigoureuse d'un simple témoignage, devient un enjeu de santé démocratique. La formation à la recherche contribue à développer cet esprit critique indispensable.

Pourtant, malgré ces enjeux reconnus, la réalité de l'encadrement des mémoires révèle souvent un paradoxe troublant. D'un côté, on attend des étudiants qu'ils produisent un travail scientifique rigoureux, original et bien documenté. De l'autre, on leur fournit rarement les outils méthodologiques et conceptuels nécessaires pour y parvenir. Beaucoup d'étudiants se retrouvent ainsi livrés à eux-mêmes, censés « apprendre en faisant », sans accompagnement structuré. Les conséquences de ce déficit de formation sont bien connues : retards accumulés, stress intense, qualité médiocre des travaux rendus, taux d'abandon non négligeable.

À qui s'adresse ce manuel ?

Cet ouvrage s'adresse en premier lieu aux étudiants de Master 1 (M1) de toutes disciplines qui s'appêtent à réaliser leur premier mémoire de recherche. Que vous soyez en didactique des langues étrangères ou en science du langage ou en sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, anthropologie, Histoire), en sciences de gestion (management, marketing, finance, ressources humaines), en sciences politiques, en droit, ou dans tout autre domaine requérant une démarche de recherche, vous trouverez ici les repères méthodologiques fondamentaux.

Le manuel sera également utile aux étudiants de Master 2 (M2) qui souhaitent consolider leurs acquis méthodologiques ou qui, n'ayant pas bénéficié d'une formation structurée en M1,

ressentent le besoin de combler certaines lacunes. De même, les doctorants débutants pourront y trouver des rappels précieux sur les fondements de la démarche scientifique.

Au-delà des étudiants, cet ouvrage peut servir de support aux enseignants-chercheurs qui encadrent des mémoires ou qui animent des séminaires de méthodologie de la recherche. Il peut constituer une base commune de référence, évitant à chaque directeur de mémoire de devoir tout reprendre depuis zéro avec chaque étudiant.

Objectifs et démarche pédagogique de l'ouvrage

L'objectif central de ce manuel est de vous rendre autonome dans la conduite de votre projet de recherche. Autonomie ne signifie pas solitude : vous aurez toujours besoin d'un directeur de mémoire pour vous guider dans les choix spécifiques à votre recherche. Mais l'autonomie implique que vous compreniez les principes qui sous-tendent ces choix, que vous puissiez anticiper les étapes à venir, que vous sachiez identifier vos difficultés et formuler des questions précises à votre directeur.

Pour atteindre cet objectif, l'ouvrage articule trois niveaux complémentaires. Le niveau conceptuel pose les fondements théoriques et épistémologiques. Pourquoi est-il essentiel de comprendre ce qu'est un paradigme de recherche ? Parce que votre positionnement épistémologique détermine vos choix méthodologiques. Ignorer cette dimension, c'est risquer

l'incohérence entre votre question de recherche, vos méthodes et vos critères de validité.

Le niveau méthodologique présente de manière détaillée et critique les différentes approches, méthodes et techniques de recherche. Chaque option est expliquée dans ses principes, illustrée par des exemples, mise en perspective par rapport à ses forces et ses limites. L'objectif n'est pas de vous transformer en expert de toutes les méthodes, mais de vous donner les clés pour faire des choix éclairés et cohérents.

Le niveau opérationnel fournit des outils concrets directement utilisables : modèles de documents, grilles d'analyse, check-lists, exercices d'application. Ces ressources sont conçues pour être adaptées à votre contexte spécifique. Ne les considérez pas comme des formats rigides à appliquer mécaniquement, mais comme des points de départ que vous personnaliserez.

Comment utiliser cet ouvrage ?

Plusieurs modalités de lecture et d'utilisation sont possibles, selon votre situation et vos besoins. Si vous débutez votre mémoire sans avoir encore défini de sujet précis, nous vous recommandons une lecture linéaire de la Partie I (Fondements) et de la Partie II (Construction du projet). Ces sections vous permettront de poser des bases solides avant de vous lancer dans les choix méthodologiques.

Si votre sujet et votre problématique sont déjà établis et validés par votre directeur, vous pouvez commencer directement par la Partie III (Méthodologie) en revenant ponctuellement aux parties précédentes lorsque vous avez besoin d'éclaircissements conceptuels.

Si vous êtes en phase de rédaction finale, la Partie IV (Rédaction et présentation) vous guidera dans la structuration de votre mémoire, le respect des normes académiques et la préparation de votre soutenance.

Quelle que soit votre situation, nous vous encourageons vivement à faire les exercices proposés à la fin de chaque chapitre. Ces exercices ne sont pas de simples illustrations : ils vous permettent de vérifier votre compréhension, d'appliquer les concepts à votre propre recherche, et d'identifier les points qui nécessitent un approfondissement.

Quelques principes pour réussir votre mémoire

Avant d'entrer dans le détail des chapitres, il nous semble utile de partager quelques principes généraux, fruits de l'observation de nombreux parcours d'étudiants, réussis ou moins réussis.

Premier principe : Commencer tôt

La procrastination est l'ennemi numéro un du mémoire. Plus vous commencez tôt, plus vous aurez de temps pour les allers-retours nécessaires, pour digérer les lectures, pour laisser

mûrir votre réflexion. Un mémoire bâclé dans l'urgence des dernières semaines ne peut être qu'un travail médiocre, quel que soit votre talent.

Deuxième principe : Accepter l'itération

La recherche n'est jamais linéaire. Vous reviendrez plusieurs fois sur votre problématique pour l'affiner, sur vos questions de recherche pour les préciser, sur votre cadre théorique pour l'enrichir. Ces allers-retours ne sont pas le signe d'une incompétence, mais la marque d'une pensée qui se complexifie et s'approfondit. Prévoyez dès le départ que votre plan initial évoluera, que certaines pistes seront abandonnées, que d'autres émergeront en cours de route.

Troisième principe : Communiquer régulièrement avec votre directeur

Ne restez pas isolé avec vos doutes et vos difficultés. Votre directeur de mémoire est là pour vous aider, mais il ne peut pas deviner vos problèmes. Fixez un rythme de rendez-vous régulier (idéalement tous les 15 jours ou une fois par mois) et préparez ces rencontres en listant vos questions précises. Envoyez vos écrits en amont pour que la discussion soit productive.

Quatrième principe : Lire, mais pas trop

La revue de littérature peut devenir un puits sans fond dans lequel certains étudiants se perdent indéfiniment, repoussant

le moment de se lancer dans l'écriture ou la collecte de données. Il faut savoir dire stop à un moment, accepter que vous ne lirez jamais tout, et continuer à lire au fil de l'avancement du mémoire, mais de manière plus ciblée.

Cinquième principe : Écrire tôt et régulièrement

N'attendez pas d'avoir « tout » compris pour commencer à écrire. L'écriture est elle-même un outil de pensée qui vous aide à clarifier vos idées, à identifier vos lacunes, à structurer votre argumentation. Écrivez dès les premières semaines, même si ce sont des brouillons que vous retravaillerez. Prenez l'habitude d'écrire un peu chaque semaine plutôt que d'attendre les grandes plages de temps libre (qui n'arrivent jamais).

Sixième principe : Organiser rigoureusement vos données et références

Dès le début, utilisez un logiciel de gestion bibliographique (Zotero, Mendeley, EndNote) pour organiser vos références. Créez un système de classement clair pour vos fichiers. Archivez systématiquement vos données de recherche. Ces précautions vous éviteront de perdre un temps précieux à rechercher des informations que vous aviez mais ne retrouvez plus.

Organisation du manuel

Comme annoncé dans le sommaire, l'ouvrage est structuré en quatre grandes parties qui correspondent aux étapes chronologiques de réalisation d'un mémoire, complétées par des annexes pratiques.

La Partie I - « Fondements de la recherche universitaire » : pose les bases conceptuelles indispensables. Le chapitre 1 clarifie ce qu'est la recherche scientifique, ses objectifs, ses types. Le chapitre 2 introduit les notions d'épistémologie et de paradigme, essentielles pour comprendre la diversité des approches de recherche. Le chapitre 3 présente les principes éthiques qui doivent guider tout chercheur responsable.

La Partie II - « Construire son projet de recherche » : vous accompagne dans les premières étapes décisives. Le chapitre 4 aide à choisir et délimiter un sujet pertinent et faisable. Le chapitre 5 explique comment construire une problématique scientifique solide ; formuler des questions de recherche et des hypothèses ; et élaborer le cadre théorique et conceptuel.

La Partie III - « Méthodologie » : entre dans le détail des choix et procédures de recherche. Le chapitre 6 compare les approches qualitatives, quantitatives et mixtes. Le chapitre 7 présente les principaux outils de collecte de données. Le chapitre 8 porte sur la conduite du terrain et l'analyse des données.

La Partie IV - « Rédaction et présentation » : couvre les aspects formels et communicationnels. Le chapitre 9 explicite la structure attendue d'un mémoire. Le chapitre 10 présente les normes de citation et de référencement bibliographique. Le chapitre 11 donne des conseils pour la rédaction académique. Le chapitre 12 traite de la mise en forme. Le chapitre 13 prépare à la soutenance orale.

Les annexes rassemblent tous les outils pratiques : modèles de guides d'entretien, de questionnaires, de grilles d'observation, formulaires de consentement, planning de réalisation, grilles d'évaluation, exemples de citations selon les normes APA de 7^{ème} édition (2020).

Bonne lecture et bon courage !

Vous tenez entre vos mains les clés pour transformer l'épreuve souvent redoutée du mémoire en une expérience intellectuellement stimulante et formatrice. Le chemin ne sera pas toujours facile, vous rencontrerez des obstacles, des moments de doute, des phases de découragement. C'est normal. La recherche est exigeante. Mais avec de la méthode, de la persévérance et les bons outils, vous y parviendrez. Et vous en ressortirez transformé, doté de compétences et d'une confiance en vos capacités intellectuelles que vous garderez toute votre vie.

PARTIE I

**FONDEMENTS DE LA
RECHERCHE UNIVERSITAIRE**

INTRODUCTION

Cette première partie constitue le socle conceptuel et épistémologique indispensable à toute démarche de recherche universitaire. Avant de vous lancer dans votre projet de mémoire, il est essentiel de comprendre ce qui distingue fondamentalement la recherche scientifique d'autres formes de questionnement, telles que l'opinion, la croyance ou le sens commun.

La recherche scientifique ne se résume pas à accumuler des informations ou à compiler des données. Elle implique une démarche structurée, rigoureuse et critique qui vise à produire des connaissances valides, fiables et généralisables (Kerlinger, 1986). Cette démarche s'inscrit toujours dans un cadre épistémologique particulier qui influence profondément la manière dont vous formulez vos questions, collectez vos données et interprétez vos résultats.

Au-delà des aspects purement méthodologiques, cette partie aborde également la dimension éthique de la recherche. Car faire de la recherche, c'est aussi assumer une responsabilité envers les participants, envers la communauté scientifique et envers la société dans son ensemble. Les principes éthiques que nous développerons ne sont pas de simples formalités administratives : ils constituent le fondement déontologique de votre pratique de chercheur (Emanuel et *al.*, 2008).

Chapitre 1 : Introduction à la recherche scientifique

Les trois chapitres qui composent cette partie sont étroitement liés. Le premier chapitre vous permet de comprendre la nature de la recherche scientifique et ses différentes formes. Le deuxième chapitre explore les paradigmes épistémologiques qui structurent la production de connaissances. Le troisième chapitre présente les principes éthiques qui doivent guider votre travail de recherche.

CHAPITRE 1

INTRODUCTION À LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Introduction

La recherche scientifique occupe une place centrale dans nos sociétés contemporaines. Elle alimente le progrès technique, éclaire les décisions politiques, nourrit les débats publics et façonne notre compréhension du monde. Des découvertes médicales qui sauvent des vies aux théories économiques qui influencent les politiques gouvernementales, en passant par les analyses sociologiques qui révèlent les mécanismes de l'inégalité, la recherche scientifique est omniprésente.

Pourtant, malgré son omniprésence, la nature exacte de la démarche scientifique reste souvent mal comprise, y compris parfois par ceux qui entreprennent leur premier travail de recherche. Ce chapitre vise à clarifier ce qu'est la recherche scientifique, à en identifier les caractéristiques fondamentales, et à en présenter les différentes formes.

1.1. Qu'est-ce que la recherche scientifique ?

La recherche scientifique est un processus systématique et rigoureux visant à produire des connaissances nouvelles ou à approfondir des connaissances existantes sur un phénomène donné. Cette définition, apparemment simple, recouvre en réalité plusieurs dimensions qu'il convient d'explicitier.

Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006, p. 15), « faire de la recherche, c'est entreprendre une démarche de compréhension, d'explicitation et d'interprétation de la réalité ». Cette définition met l'accent sur trois verbes d'action qui caractérisent fondamentalement la démarche scientifique : comprendre (saisir le sens profond d'un phénomène), expliquer (identifier les causes et les mécanismes), et interpréter (donner une signification aux observations en les inscrivant dans un cadre théorique cohérent).

Pour Kerlinger (1986, p. 10), « la recherche scientifique est une investigation systématique, contrôlée, empirique et critique de propositions hypothétiques concernant les relations présumées entre les phénomènes naturels ». Cette définition insiste sur quatre caractéristiques essentielles : elle est systématique (suit une méthode ordonnée), contrôlée (les conditions sont maîtrisées), empirique (fondée sur l'observation), et critique (soumise à l'examen rationnel).

Ces deux définitions, bien que formulées différemment, convergent sur un point essentiel : la recherche scientifique ne se

réduit jamais à une simple accumulation d'informations. Elle implique toujours une démarche intellectuelle active qui vise à organiser, structurer et interpréter les données dans des cadres explicatifs cohérents.

1.1.1. Les caractéristiques fondamentales

La recherche scientifique se distingue d'autres formes de questionnement par plusieurs caractéristiques essentielles qui garantissent la qualité et la validité des connaissances produites (Fortin & Gagnon, 2016).

Une question de départ clairement formulée constitue le point de départ. Toute recherche part d'une interrogation précise sur le monde. Comme le souligne Beaud (2006), une bonne question de recherche doit être à la fois claire (compréhensible sans ambiguïté), faisable (réalisable compte tenu des contraintes), et pertinente (en lien avec les préoccupations du champ disciplinaire).

Une démarche méthodologique explicite et rigoureuse est fondamentale. La méthode scientifique se caractérise par sa transparence et sa reproductibilité. Toutes les étapes de la recherche doivent être documentées et justifiées : le choix de l'échantillon, les instruments de collecte, les procédures d'analyse (Creswell, J. W. & Creswell, J. D., 2018).

Une contribution à l'avancement des connaissances est attendue. La recherche vise à apporter quelque chose de nouveau:

une découverte empirique, une nouvelle interprétation, une mise à l'épreuve d'une théorie existante. Selon Kuhn (1962), même les avancées incrémentales et les répliques d'études antérieures contribuent à l'accumulation des connaissances.

Une dimension critique et réflexive est nécessaire. Le chercheur ne se contente pas d'observer : il questionne, critique et remet en cause. Bachelard (1938) a montré que le progrès scientifique exige une rupture épistémologique avec le sens commun et les prénotions.

Exemple concret

CE N'EST PAS DE LA RECHERCHE :

« Mon mémoire présente une synthèse des théories existantes sur le leadership. J'ai lu 20 livres et compilé les principales définitions. »

→ Compilation sans questionnement nouveau, sans méthode empirique, sans contribution originale.

C'EST DE LA RECHERCHE :

« Mon mémoire analyse les styles de leadership des chefs de département dans trois universités publiques. À partir d'entretiens avec 15 chefs et d'observations de réunions, j'examine comment ils articulent les dimensions transformationnelle et transactionnelle. »

→ Question précise, méthode empirique, terrain délimité, contribution nouvelle.

1.1.2. Les objectifs de la recherche

Selon Fortin et Gagnon (2016), la recherche scientifique poursuit trois objectifs principaux qui correspondent à des niveaux de connaissance croissants.

Décrire constitue le premier niveau. Il s'agit d'observer et de caractériser un phénomène pour mieux le comprendre. La description répond aux questions : Quoi ? Qui ? Où ? Quand ? Combien ? Par exemple, décrire les pratiques pédagogiques implique d'identifier les différentes stratégies utilisées, leur fréquence, les contextes dans lesquels elles apparaissent (Van der Maren, 2014).

Expliquer va au-delà de la description pour identifier les causes, les mécanismes et les relations entre les phénomènes. On cherche à répondre aux questions : Pourquoi ? Comment ? Par quels processus ? Par exemple, plutôt que de constater que des étudiants abandonnent, on cherche à identifier les facteurs qui conduisent à cet abandon (Tinto, 1993).

Prédire ou contrôler constitue le niveau le plus avancé. L'objectif est d'anticiper les évolutions et de proposer des interventions. On vise à formuler des énoncés du type « Si X, alors Y ». Par exemple, prédire la réussite scolaire en fonction de variables identifiées (Robbins et *al.*, 2004).

1.2. Les types de recherche

Au-delà de leurs objectifs, les recherches peuvent être classées selon leur finalité, c'est-à-dire selon leur rapport à l'action et à l'application pratique (Chevrier, 2009).

1.2.1. La recherche fondamentale

La recherche fondamentale vise à produire des connaissances nouvelles sans préoccupation d'application immédiate. Son objectif est de comprendre les phénomènes, de développer des théories et d'enrichir le corpus scientifique (Boisvert, 2000). Les chercheurs en recherche fondamentale sont motivés par la curiosité intellectuelle et le désir de comprendre.

Cette recherche se caractérise par une orientation théorique, un temps long (les résultats peuvent ne pas avoir d'application immédiate), et une liberté du chercheur dans le choix des questions (Bush, 1945). Elle fournit les cadres théoriques et conceptuels qui permettent de comprendre les phénomènes en profondeur.

1.2.2. La recherche appliquée

La recherche appliquée cherche à résoudre des problèmes concrets en utilisant les connaissances existantes. Elle a une finalité pratique et opérationnelle (Van der Maren, 2014). Elle est souvent financée par des institutions qui ont un intérêt direct dans les résultats.

Selon Stokes (1997), l'opposition stricte entre recherche fondamentale et appliquée est souvent artificielle. De nombreuses recherches combinent quête de compréhension fondamentale et considérations d'usage pratique (le « quadrant de Pasteur »).

1.2.3. La recherche-action

La recherche-action associe production de connaissances et transformation des pratiques. Le chercheur est impliqué dans l'action et contribue à résoudre un problème tout en étudiant le processus de changement (Reason & Bradbury, 2008).

Cette approche, initiée par Lewin (1946), postule que la meilleure façon de comprendre un système social est d'essayer de le changer. Elle suit des cycles répétés de planification, action, observation et réflexion. Elle est particulièrement prisée en éducation (Carr & Kemmis, 1986) et en développement organisationnel (Argyris et *al.*, 1985).

1.3. Les qualités du chercheur

Pour mener à bien une recherche, le chercheur doit développer plusieurs qualités essentielles. Ces qualités ne sont pas innées : elles se cultivent progressivement à travers la pratique (Becker, 2004).

La rigueur intellectuelle se manifeste par la précision, l'exactitude et le systématisme. Il s'agit de documenter

soigneusement, de vérifier les sources, de suivre une méthode cohérente (Booth et *al.*, 2016).

La curiosité et l'ouverture d'esprit poussent à s'interroger et à envisager plusieurs explications. Comme le souligne Mills (1959), le chercheur doit cultiver une « imagination sociologique» qui permet de faire des liens inattendus.

L'esprit critique implique une distance réflexive. Le chercheur doit identifier les biais dans sa propre démarche et distinguer les faits des interprétations (Bourdieu et *al.*, 1968).

La patience et la persévérance sont nécessaires. La recherche est un processus long qui exige de la constance face aux obstacles. L'honnêteté intellectuelle est fondamentale : transparence sur les limites, reconnaissance des contributions d'autrui (Macrina, 2014).

Exercice 1 : Auto-évaluation

Évaluez vos compétences actuelles (échelle 1-5) :

1. Rigueur intellectuelle : 1 2 3 4 5
2. Curiosité : 1 2 3 4 5
3. Esprit critique : 1 2 3 4 5

Identifiez deux compétences à développer en priorité et les actions concrètes pour y parvenir.

Exemple de réponse :

Partie 1 : Auto-évaluation

1. Rigueur intellectuelle : 3/5 *Commentaire* : « Je suis capable de suivre un protocole, mais j'ai encore du mal à organiser systématiquement mes lectures et mes notes bibliographiques sur le long terme. »
2. Curiosité : 5/5 *Commentaire* : « Je suis passionné par mon sujet et je lis beaucoup d'articles, parfois même au-delà de ce qui est strictement nécessaire pour mon mémoire.»
3. Esprit critique : 4/5 *Commentaire* : « J'arrive bien à identifier les limites d'une étude, mais je n'ose pas encore assez remettre en question les auteurs "classiques" ou les théories dominantes. »

Partie 2 : Plan d'action

Compétence cible 1 : Rigueur intellectuelle *Action concrète* : « Je vais installer un logiciel de gestion bibliographique (comme Zotero) dès cette semaine et je me tiens à y classer chaque article lu avec un résumé de 3 lignes pour ne plus perdre mes sources. »

Compétence cible 2 : Esprit critique *Action concrète* : « Pour chaque article lu, je m'obligerai à noter systématiquement une limite méthodologique ou une question non résolue, afin de sortir d'une lecture purement passive. »

CHAPITRE 2

ÉPISTEMOLOGIE ET PARADIGMES DE RECHERCHE

Introduction

L'épistémologie est la réflexion critique sur la science, ses méthodes, ses fondements et sa validité. Elle s'interroge sur la manière dont on produit des connaissances scientifiques et sur ce qui distingue une connaissance scientifique d'une opinion (Piaget, 1967).

Selon Bachelard (1938), l'épistémologie nous invite à identifier les obstacles épistémologiques qui peuvent entraver la production de connaissances : l'expérience première (se fier aux apparences), l'obstacle verbal (confondre explication et nomination), ou l'obstacle animiste (projeter ses sentiments sur les phénomènes).

2.1. Les grands paradigmes de recherche

Un paradigme est un ensemble de croyances, de valeurs et de techniques partagées par une communauté scientifique (Kuhn, 1962). Il définit notre vision du monde (ontologie), notre

conception de la connaissance (épistémologie) et nos choix méthodologiques.

2.1.1. Le paradigme positiviste

Le paradigme positiviste postule l'existence d'une réalité objective, indépendante du chercheur. Issu des travaux de Comte (1830-1842) et développé par Durkheim (1895), il affirme que la science vise à découvrir les lois universelles qui régissent les phénomènes.

Dans cette perspective, le chercheur doit maintenir une distance objective avec son objet d'étude. Les méthodes quantitatives sont privilégiées : mesures, statistiques, expérimentations (Popper, 1959). Le critère de validité est la réfutabilité : une théorie scientifique doit pouvoir être testée et potentiellement réfutée.

2.1.2. Le paradigme constructiviste

Le paradigme constructiviste, inspiré de Piaget (1967) et développé par Berger et Luckmann (1966), considère que la réalité est construite socialement et subjectivement. Il n'existe pas de vérité unique mais des interprétations multiples.

Le chercheur co-construit la connaissance avec les acteurs étudiés. Les méthodes qualitatives sont privilégiées : entretiens, observations, analyses de discours (Lincoln & Guba, 1985). Le critère de validité est la crédibilité : les résultats sont-ils plausibles pour les acteurs concernés ?

2.1.3. Le paradigme pragmatique

Le paradigme pragmatique, issu des travaux de Dewey (1938) et James (1907), juge la valeur d'une connaissance à son utilité pratique. Les méthodes sont choisies en fonction du problème à résoudre. Les approches mixtes (quantitatives et qualitatives) sont privilégiées (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Ce paradigme met l'accent sur l'action et la résolution de problèmes concrets. Le critère de validité est l'utilité : la connaissance aide-t-elle à résoudre le problème identifié ?

2.2. Choisir son positionnement épistémologique

Le choix d'un paradigme n'est pas neutre. Il influence la formulation de votre question de recherche, le choix de vos méthodes, le type de résultats produits, et les critères de validité (Crotty, 1998).

Il est essentiel d'explicitier votre positionnement dans l'introduction de votre mémoire. Cela démontre votre maturité scientifique et permet au lecteur de comprendre vos choix méthodologiques (Maxwell, 2013).

Exercice 2

Pour chacune des questions suivantes, identifiez le paradigme le plus approprié :

1. Quelle est la corrélation entre temps d'étude et résultats aux examens ?

2. Comment les enseignants construisent-ils leur identité professionnelle ?
3. Quelles stratégies améliorent l'engagement des étudiants ?

Solution :

1. **Paradigme Positiviste** *Justification* : La question cherche à mesurer une relation objective, chiffrée et causale (corrélation) entre deux variables mesurables (temps et notes).
2. **Paradigme Constructiviste/Interprétatif** *Justification* : La question porte sur un processus subjectif (« construisent »), sur le vécu et le sens que les acteurs donnent à leur réalité (identité).
3. **Paradigme Pragmatiste** *Justification* : La question est orientée vers l'action, l'efficacité et la résolution de problèmes (« améliorer », « stratégies »), cherchant « ce qui marche » dans la pratique.

CHAPITRE 3

ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE

Introduction

L'éthique de la recherche repose sur plusieurs principes fondamentaux établis par le Rapport Belmont (National Commission for the Protection of Human Subjects, 1979) et adaptés aux sciences humaines et sociales.

3.1. Les principes éthiques fondamentaux

Le respect des personnes implique le consentement libre et éclairé. Les participants doivent être informés des objectifs, méthodes et risques (Emanuel et *al.*, 2008). Ils ont le droit de se retirer à tout moment. Une attention particulière doit être accordée aux personnes vulnérables (mineurs, personnes âgées).

La bienfaisance et la non-malfaisance exigent de maximiser les bénéfices et minimiser les risques. Le chercheur doit s'assurer que les bénéfices l'emportent sur les risques (Beauchamp & Childress, 2013).

La justice et l'équité concernent la répartition équitable des charges et bénéfices de la recherche, l'absence de discrimination, et l'accessibilité des résultats (Rawls, 1971).

3.2. La confidentialité et l'anonymat

La protection des données personnelles est une obligation légale (RGPD en Europe). Le chercheur doit anonymiser les données, sécuriser le stockage, limiter l'accès, et détruire les données après la période réglementaire (Wiles et *al.*, 2008).

3.3. L'intégrité scientifique

L'intégrité repose sur l'honnêteté dans toutes les phases. Les manquements graves incluent le plagiat (présenter les travaux d'autrui comme les siens), la fabrication de données, et la falsification (Macrina, 2014). Selon Steneck (2006), l'intégrité scientifique est le fondement de la confiance dans la recherche.

Le plagiat

Le plagiat est une faute grave. Il comprend :

- Copier-coller sans guillemets ni référence ;
- Paraphraser sans citer la source ;
- Utiliser des idées d'autrui sans attribution ;
- Auto-plagiat : réutiliser ses propres travaux sans le mentionner.

Conseil : Utilisez un logiciel de détection (Compilatio, Turnitin) avant de soumettre.

3.4. Le consentement éclairé

Tout participant doit signer un formulaire de consentement éclairé comprenant : le titre et les objectifs, le nom du chercheur, la description de la participation, les risques et bénéfices, les mesures de confidentialité, et le droit de retrait (Emanuel et *al.*, 2008).

Modèle : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement éclairé

Titre de la recherche : _____

Chercheur : _____

Je, soussigné(e) _____, déclare avoir été informé(e) des objectifs et accepte volontairement de participer.

Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux me retirer à tout moment.

Date : _____ Signature : _____

PARTIE II

CONSTRUIRE SON PROJET DE RECHERCHE

INTRODUCTION

La construction d'un projet de recherche représente une étape décisive dans votre parcours académique. C'est à ce stade que vous transformez une curiosité intellectuelle en un questionnement scientifique rigoureux, structuré et réalisable (Beaud, 2006). Cette transformation ne s'opère pas du jour au lendemain : elle nécessite du temps, de la réflexion, et un dialogue constant avec votre directeur ou directrice de mémoire.

Contrairement aux exercices scolaires habituels où la question est déjà posée, la recherche exige que vous formuliez vous-même la question pertinente. Ce renversement déstabilise souvent les étudiants. Quivy et Van Campenhoudt (2006) parlent d'un processus itératif de construction progressive, fait d'allers-retours entre lectures, réflexion et écriture.

Cette partie vous accompagne à travers quatre étapes essentielles. Le chapitre 4 traite du choix et de la délimitation du sujet : comment passer d'un thème vague à un objet d'étude précis et gérable. Le chapitre 5 aborde la problématisation : comment construire une véritable interrogation scientifique ; formuler des questions de recherche et des hypothèses testables ; et élaborer un cadre théorique qui donnera sens à vos données.

Ces quatre chapitres ne décrivent pas un processus linéaire. Dans la pratique, vous ferez de nombreux va-et-vient

entre ces étapes (Maxwell, 2013). Une lecture nouvelle pourra affiner votre problématique. Une difficulté méthodologique pourra vous amener à revoir vos questions. Cette itération est normale et saine : elle témoigne de la maturation de votre projet.

CHAPITRE 4

CHOISIR ET DÉLIMITER SON SUJET

Introduction

Le choix du sujet détermine en grande partie votre expérience du mémoire. Un sujet mal choisi transforme le travail en calvaire ; un bon sujet le rend stimulant (Eco, 2016). Vous vivrez avec ce sujet pendant 6 à 12 mois, y consacrant des centaines d'heures. Il est donc crucial qu'il suscite chez vous une curiosité authentique.

Mais l'intérêt personnel ne suffit pas. Votre sujet doit aussi présenter une pertinence scientifique et être réalisable dans vos contraintes. Ce chapitre vous guide pour identifier un sujet répondant à ces trois exigences : intérêt, pertinence et faisabilité.

4.1. Les sources d'inspiration pour trouver un sujet

Les sujets de recherche émergent rarement d'une illumination soudaine. Ils se construisent à partir de votre expérience, vos lectures, vos observations (Miles et *al.*, 2014). Explorons les principales sources.

4.1.1. Votre expérience professionnelle

Si vous avez effectué des stages ou exercé une activité professionnelle, vous avez probablement observé des pratiques discutables, des dysfonctionnements inexplicables, ou des réussites surprenantes. Ces observations constituent des points de départ fertiles.

Exemple : un stagiaire en entreprise constate que certains employés adhèrent aux formations sur le leadership tandis que d'autres les rejettent. Cette observation pourrait devenir une question de recherche sur les facteurs d'acceptation des formations managériales.

Attention toutefois : votre expérience est un point de départ, pas une conclusion. Vous devrez prendre de la distance critique, confronter vos intuitions à la littérature, et adopter une méthodologie rigoureuse (Bourdieu et *al.*, 1968).

4.1.2. Les cours qui vous ont marqué

Revisitez vos cours de licence et master. Quels thèmes vous ont captivé ? Quelles théories vous ont interpellé ? Prolonger un cours présente des avantages : vous disposez déjà d'une base conceptuelle et bibliographique (Krathwohl & Smith, 2005).

Par exemple, si un cours de psychologie sociale vous a passionné, vous pourriez approfondir une théorie étudiée en

l'appliquant à un contexte original. L'enseignant du cours devient un directeur potentiel possédant l'expertise nécessaire.

4.1.3. L'actualité et les débats sociétaux

Les transformations sociales génèrent des problématiques nouvelles. La pandémie COVID-19 a soulevé d'innombrables questions : impacts psychologiques du confinement, efficacité du télétravail, inégalités scolaires amplifiées, résilience des systèmes de santé (Flyvbjerg, 2001).

De même, l'intelligence artificielle interroge l'avenir du travail, l'éthique algorithmique, les biais dans les décisions automatisées. S'intéresser à l'actualité garantit la pertinence sociale de votre recherche et peut intéresser un public large.

4.1.4. Les lacunes dans la littérature

Une méthode classique consiste à repérer les lacunes explicitement identifiées par les chercheurs. Presque tous les articles scientifiques terminent par une section « limites et perspectives » suggérant des pistes futures (Hart, 2018).

Exemple concret : un article sur le feedback formatif en mathématiques au primaire conclut que « cette étude se limite au contexte français ; une réplique dans d'autres systèmes éducatifs serait pertinente ». Vous venez d'identifier un sujet potentiel : répliquer cette étude au Sénégal, au Maroc ou en Côte d'Ivoire.

4.2. Les critères d'un bon sujet de recherche

Tous les sujets ne se valent pas. Certains sont trop vastes, d'autres trop étroits. Comment évaluer un sujet avant de vous y engager ? Beaud (2006) et Quivy et Van Campenhoudt (2006) proposent cinq critères.

4.2.1. L'intérêt personnel authentique

Vous consacrerez des centaines d'heures à ce sujet. Sans curiosité genuine, vous ne tiendrez pas la distance (Csikszentmihalyi, 1990). Testez votre intérêt : seriez-vous prêt à lire 50 articles sur ce thème ? En parleriez-vous spontanément à vos proches ? Pouvez-vous imaginer y travailler un an sans ennui ?

L'intérêt ne signifie pas que le sujet vous concerne personnellement. Il peut s'agir d'une fascination intellectuelle pure, d'un intérêt pratique, ou d'un engagement social.

4.2.2. La pertinence scientifique

Votre sujet doit s'inscrire dans les préoccupations actuelles de votre discipline (Merton, 1973). Pour l'évaluer, recherchez des publications récentes (5 dernières années) sur Google Scholar, Cairn ou JSTOR.

Si vous trouvez de nombreux articles récents, c'est encourageant : le sujet intéresse la communauté. Si vous ne trouvez rien, deux interprétations : soit le sujet est épuisé, soit c'est un terrain vierge (plus risqué pour un premier mémoire).

4.2.3. La faisabilité

C'est souvent la cause principale d'abandon ou de changement de sujet en cours de route.

- **Les « Portiers » (*Gatekeepers*)** : Pour entrer dans une entreprise, une école ou un hôpital, il faut l'accord d'un responsable. Avez-vous ce contact ?
- **Les milieux fermés** : Certains terrains (milieux militaires, grande criminalité, sectes, élites politiques) sont hermétiques. Sans introduction préalable, l'accès est quasi impossible pour un étudiant.
- **Le conseil** : Assurez-vous d'avoir un « pied dans la porte » avant de valider définitivement votre sujet.

4.2.3.1. La faisabilité méthodologique (*Le facteur compétence*)

Votre ambition doit correspondre à votre boîte à outils technique.

- **L'adéquation des compétences** : Si votre sujet exige une modélisation économétrique complexe ou une analyse sémantique automatisée, maîtrisez-vous déjà les logiciels nécessaires (R, Python, NVivo) ?
- **Le coût d'apprentissage** : Apprendre une nouvelle méthode prend du temps. Avez-vous ce temps ?

- **Le conseil** : Privilégiez une méthode que vous maîtrisez ou que vous pouvez apprendre raisonnablement vite. Le mémoire n'est pas le moment de tout découvrir de zéro.

4.2.3.2. La faisabilité financière (Le facteur coût)

La recherche a un coût, et les mémoires de Master sont rarement financés.

- **Les déplacements** : Si votre terrain est à 500 km, pourrez-vous payer les frais du transport pour 15 entretiens ?
- **Les outils** : Certains tests psychométriques ou bases de données sont payants et très chers.
- **Le conseil** : Privilégiez un terrain accessible géographiquement et des données en accès libre (Open Data) ou disponibles via votre université.

4.2.3.3. La faisabilité éthique et émotionnelle (Le facteur risque)

Certains sujets coûtent cher psychologiquement.

- **La vulnérabilité** : Travailler sur le deuil, le trauma ou la violence demande une solidité psychologique et pose des problèmes éthiques lourds (consentement, protection des données).
- **Les délais éthiques** : Obtenir l'aval d'un comité d'éthique pour des sujets sensibles peut prendre plusieurs mois.

Exemple : Grille d'auto-évaluation de la viabilité du sujet

Avant de valider votre sujet avec votre directeur, passez-le au crible de cette grille.

Consigne : Soyez honnête.

Si vous cochez plus de 2 cases dans la zone « NON » ou « INCERTAIN », votre sujet doit être reformulé ou abandonné.

DIMENSIONS	ITEMS D'ÉVALUATION	OUI (faisable)	NON/ INCERTAIN (danger)
ACCÈS AU TERRAIN	Ai-je identifié précisément qui je dois interroger/observer ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ai-je déjà un contact direct ou un « portier » pour m'introduire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les participants sont-ils géographiquement accessibles ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DONNÉES	Si je travaille sur archives/documents, sont-ils disponibles et gratuits ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Le volume de données à traiter est-il gérable par une seule personne ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TEMPS	La collecte de données peut-elle être bouclée en moins de 2 mois ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mon calendrier tient-il compte des périodes d'indisponibilité (vacances scolaires, examens) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMPÉTENCES	Je maîtrise la langue des sources/participants (ex : article en anglais, terrain dialectal) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je sais utiliser les logiciels nécessaires à l'analyse (SPSS, Excel avancé, ...) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RISQUES	Le sujet est-il sans danger pour ma sécurité physique ou psychologique ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Puis-je réaliser cette étude sans budget externe conséquent ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tableau 1. Grille d'auto-évaluation de la viabilité du sujet

Verdict :

- Tout est « OUI » : Feu vert. Faisabilité excellente.
- 1 à 2 « NON » : Feu orange. Identifiez immédiatement une stratégie de contournement (Plan B).
- 3 « NON » ou plus : Feu rouge. Sujet irréalisable en l'état. Il faut réduire la voilure ou changer de terrain.

4.2.4. L'originalité

L'originalité ne signifie pas que personne n'a rien écrit sur votre thème. Elle réside dans l'angle d'approche, le terrain, la population, ou la méthodologie (Wolcott, 2009).

Vous pouvez étudier un phénomène documenté dans un contexte nouveau (le burnout enseignant au Sénégal), croiser deux champs rarement mis en dialogue, comparer des populations étudiées séparément, ou tester une théorie occidentale dans un contexte non-occidental.

4.2.5. La clarté

Un bon sujet se formule clairement en quelques phrases (Eco, 2016). Entraînez-vous à l'« *elevator pitch* » : présenter votre sujet en 30 secondes. Si vous y parvenez, c'est bon signe. Si vous avez besoin de 10 minutes d'explications confuses, le sujet n'est pas encore mûr.

4.3. Délimiter rigoureusement son sujet

Après avoir identifié un thème prometteur, vous devez le délimiter. C'est une étape difficile car elle exige de renoncer à étudier certains aspects pour se concentrer sur un angle gérable (Mace & Pétry, 2000).

Le piège classique est le sujet trop large. Un mémoire de Master compte 80-120 pages et se réalise en 6-12 mois. Ces contraintes imposent des choix drastiques. Délimiter ne signifie

pas appauvrir : c'est en circonscrivant rigoureusement que vous pourrez analyser en profondeur.

4.3.1. La délimitation thématique

Identifiez l'aspect spécifique du phénomène que vous étudierez. Par exemple, « l'éducation » est trop vaste. Même « les pratiques pédagogiques » l'est encore. Précisez : « les pratiques d'évaluation formative en mathématiques au lycée ».

Test de délimitation : pouvez-vous lire toute la littérature sur ce sujet délimité ? Si oui (50 articles et quelques livres), c'est gérable. Si non (plusieurs milliers d'articles), délimitez encore (Hart, 2018).

Étape	Formulation
Trop large	Le stress
1ère délimitation	Le stress au travail
2ème délimitation	Le stress professionnel chez les enseignants
3ème délimitation	Les stratégies de gestion du stress chez les enseignants
Délimitation finale	Les stratégies de gestion du stress professionnel chez les enseignants débutants du secondaire

Tableau 2. Exemple de la délimitation thématique

4.3.2. La délimitation spatiale

Précisez la zone géographique ou le contexte institutionnel : un pays, une région, une ville, un quartier, une institution spécifique (Yin, 2018). Le choix dépend de

l'accessibilité du terrain, de vos ressources, et de vos ambitions de généralisation.

Exemples : « les PME françaises », « les lycées de la région parisienne », « l'université Cheikh Anta Diop de Dakar », « l'hôpital X de Lyon ».

4.3.3. La délimitation temporelle

Précisez la période étudiée. Trois options principales (Menard, 2002) :

- **Étude rétrospective :** portant sur le passé (ex : « l'évolution des politiques éducatives 2010-2020 »).
- **Étude transversale :** photographie à un moment donné (ex : « l'état actuel des pratiques en 2024 »).
- **Étude longitudinale :** suivi dans le temps (ex : « évolution des représentations sur 6 mois »).

4.3.4. La délimitation de la population

Identifiez précisément qui sera étudié : caractéristiques démographiques, professionnelles, critères d'inclusion et d'exclusion (Creswell, J. W. & Creswell, J. D., 2018).

Exemple : « enseignants du secondaire ayant moins de 5 ans d'expérience, exerçant en zone d'éducation prioritaire, enseignant au moins une classe de troisième ». Chaque critère doit être justifié.

CHAPITRE 5

PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSE ET CADRE THÉORIQUE

Introduction

La problématique transforme votre sujet en un véritable problème de recherche. Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006, p. 89), « une problématique est l'approche ou la perspective théorique que l'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ ». La problématique n'est pas une simple question. C'est un questionnement structuré, une mise en tension entre faits observés et explications théoriques, un fil conducteur guidant toute votre recherche (Chevrier, 2009). Sa construction demande du temps et suit un processus itératif.

5.1. Le processus de construction

La construction d'une problématique se déroule en plusieurs étapes (Beaud, 2006) :

Étape 1 : Partir d'une question de départ. Formulez une question large exprimant votre curiosité : « Comment les enseignants gèrent-ils le stress professionnel ? » Cette question

doit être claire (compréhensible), faisable (répondable empiriquement), et pertinente (intéressant la communauté).

Étape 2 : Explorer la littérature. Lisez systématiquement pour comprendre comment ce problème a été abordé, identifier les théories explicatives existantes, repérer les controverses, et détecter les lacunes (Hart, 2018). Cette exploration affine progressivement votre angle.

Étape 3 : Identifier les tensions et paradoxes. Une bonne problématique naît souvent d'un constat paradoxal : résultats contradictoires entre études, écart entre théorie et pratique, phénomènes inexplicables (Alvesson & Sandberg, 2013). Exemple : « Malgré la multiplication des formations sur la gestion du stress, les taux de burnout enseignant continuent d'augmenter. Comment expliquer ce paradoxe ? »

Étape 4 : Formuler la problématique. Rédigez votre problématique en 2-3 paragraphes structurés : contexte et enjeux, ce que l'on sait et ce qui manque, questions soulevées et angle d'approche choisi.

5.2. Les critères d'une bonne problématique

Une problématique de qualité répond à cinq critères (Mace & Pétry, 2000) :

1. **Originalité** : apporter un angle nouveau, combler une lacune, questionner un consensus.
2. **Clarté** : être compréhensible, bien délimitée, sans ambiguïté.

3. Pertinence scientifique : s'inscrire dans les débats actuels du champ.

4. Pertinence sociale : répondre à des enjeux réels de société.

5. Faisabilité : pouvoir être traitée avec vos moyens et temps disponibles.

5.3. Questions et hypothèses

Les questions de recherche découlent de votre problématique et la décomposent en interrogations spécifiques et opérationnelles (Maxwell, 2013). Une question efficace doit être spécifique, mesurable/observable, pertinente, et réaliste.

5.3.1. Les types de questions

Selon votre approche et l'objectif de votre recherche, vous formulerez différents types de questions (Creswell, J. W. & Creswell, J. D., 2018). Voici une classification structurée pour vous aider à choisir la bonne formulation :

5.3.1.1. Les Questions Descriptives

Elles font l'état des lieux.

- **Leur but** : Elles servent à caractériser un phénomène, à le décrire précisément ou à en mesurer la fréquence.
- **Les mots-clés** : « Quels sont... ? », « Comment se manifeste... ? », « Quelle est la fréquence de... ? ».
- **Exemple concret** : « Quelles stratégies de gestion du stress les enseignants débutants utilisent-ils ? ».

5.3.1.2. Les Questions Explicatives

Elles cherchent les causes.

- **Leur but** : Elles visent à comprendre l'origine des phénomènes, à identifier des causes ou des mécanismes d'action.
- **Les mots-clés** : « Pourquoi... ? », « Comment expliquer... ? », « Quels facteurs influencent... ? ».
- **Exemple concret** : « Pourquoi certains enseignants développent-ils un burnout alors que d'autres y résistent ? ».

5.3.1.3. Les Questions Comparatives

Elles confrontent des situations.

- **Leur but** : Elles examinent les différences ou les similitudes entre deux groupes, deux contextes ou deux périodes.
- **Les mots-clés** : « En quoi X diffère-t-il de Y ? », « Les pratiques varient-elles selon... ? ».
- **Exemple concret** : « Les stratégies de gestion du stress diffèrent-elles selon l'ancienneté de l'enseignant ? ».

5.3.1.4. Les Questions Évaluatives

Elles mesurent l'efficacité.

- **Leur but** : Elles cherchent à mesurer l'impact, l'effet ou les conséquences d'une intervention ou d'un dispositif.

- **Les mots-clés** : « Dans quelle mesure... ? », « Quel est l'effet de X sur Y ? ».
- **Exemple concret** : « Dans quelle mesure la formation à l'évaluation réduit-elle le taux de subjectivité lors de l'évaluation de examens ? ».

5.3.2. Formuler des hypothèses

Une hypothèse est une réponse provisoire et testable à votre question, fondée sur la théorie (Kerlinger, 1986). Elle sera testée empiriquement.

1. Une bonne hypothèse doit être ;
2. Testable : on peut la confirmer ou l'infirmier empiriquement ;
3. Précise : les termes sont clairement définis ;
4. Fondée théoriquement : elle s'appuie sur des travaux antérieurs ;
5. Elle identifie les variables et leur relation.

En recherche quantitative, on formule souvent :

- H0 (hypothèse nulle : pas de relation).
- H1 (hypothèse alternative : relation existe). L'analyse statistique visera à rejeter ou non l'hypothèse nulle au profit de cette relation significative.

En recherche qualitative, vous travaillez plutôt avec des questions ouvertes et des propositions théoriques à explorer (Corbin & Strauss, 2015).

5.4. Le cadre théorique

Le cadre théorique est la structure conceptuelle de votre recherche. Il définit les concepts clés, présente les théories pertinentes, et explique les liens entre éléments (Miles et *al.*, 2014). Ce n'est pas un simple état de l'art : c'est une construction active structurant votre pensée.

5.4.1. Les fonctions du cadre théorique

Le cadre théorique remplit quatre fonctions (Maxwell, 2013) :

- Donner du sens aux données en les inscrivant dans un réseau conceptuel ;
- Guider la recherche en orientant les choix méthodologiques ;
- Situer votre contribution dans le paysage scientifique ;
- Légitimer votre démarche en montrant un socle théorique solide.

5.4.2. Définir les concepts clés

Identifiez vos 3-5 concepts centraux. Pour chacun, fournissez (Ravitch & Riggan, 2017) :

1. **Définition théorique** : qu'est-ce selon la littérature ?
2. **Opérationnalisation** : comment le mesurer/observer ?
3. **Justification** : pourquoi cette définition si plusieurs existent ?
Exemple : Le concept de « stratégies d'adaptation » (coping).

4. **Définition théorique** : « ensemble des efforts cognitifs et comportementaux pour maîtriser les exigences » (Lazarus & Folkman, 1984).
5. **Opérationnalisation** : mesure par le CISS distinguant trois types (centré problème, émotions, évitement).

5.4.3. Identifier les théories mobilisées

Une théorie est un ensemble cohérent de propositions expliquant un phénomène (Kerlinger, 1986).

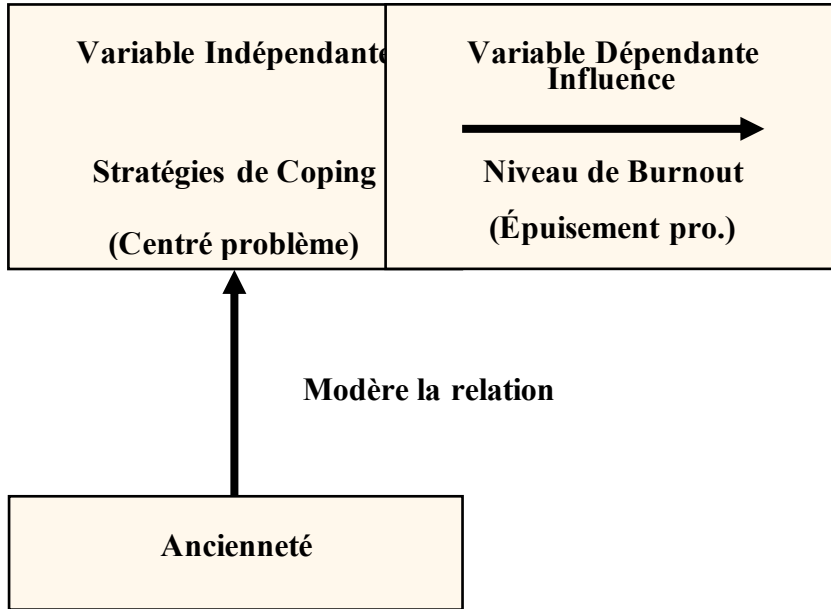
Présentez les théories éclairant votre problématique. Pour chaque théorie :

1. Présentez-la synthétiquement (origines, principes, prédictions) ;
2. Expliquez sa pertinence pour votre recherche ;
3. Montrez comment elles s'articulent ;
4. Justifiez votre ancrage principal.

5.4.4. Élaborer un modèle conceptuel

Le modèle conceptuel est une représentation graphique des relations entre concepts. Il synthétise visuellement votre cadre et montre variables, relations hypothétiques, et causalité (Miles et *al.*, 2014). Un bon modèle est clair (compréhensible en un coup d'œil), complet (tous les éléments importants), et cohérent (relations correspondent aux hypothèses).

Exemple de représentation graphique (Le modèle du stress enseignant) :



Dans cet exemple :

- Les flèches indiquent le sens de la causalité (hypothèse explicative).
- La variable Ancienneté influence l'efficacité des stratégies sur le burnout (hypothèse comparative/modératrice).

PARTIE III

MÉTHODOLOGIE ET MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

La méthodologie constitue le cœur opérationnel de votre recherche. C'est elle qui détermine comment vous allez concrètement répondre à vos questions, collecter vos données, et produire des résultats valides et fiables (Creswell, J. W. & Creswell, J. D., 2018). Une méthodologie rigoureuse est le gage de la crédibilité scientifique de votre mémoire.

Cette partie vous guide à travers les choix méthodologiques fondamentaux : approche qualitative, quantitative ou mixte (chapitre 6) ; outils de collecte de donnée (chapitre 7) ; et conduite du terrain et analyse des données (chapitre 8). Chaque option sera présentée avec ses principes, avantages, limites et exemples concrets.

Il n'existe pas de « meilleure » méthode en soi. L'essentiel est que vos choix soient cohérents avec votre question de recherche, explicitement justifiés, et rigoureusement mis en œuvre (Maxwell, 2013).

CHAPITRE 6

LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

Introduction

Le choix d'une approche méthodologique est une décision structurante. Il existe trois grandes familles : qualitative, quantitative et mixte (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Chacune repose sur des présupposés épistémologiques différents, mobilise des techniques spécifiques, et vise des types de résultats distincts.

Ce chapitre développe en profondeur chaque approche pour vous permettre de faire un choix éclairé et cohérent avec votre problématique.

6.1. L'approche qualitative

L'approche qualitative se caractérise par une investigation en profondeur de phénomènes complexes dans leur contexte naturel. Elle cherche à comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs actions, à saisir la richesse des expériences vécues, et à identifier les processus sociaux à l'œuvre (Denzin & Lincoln, 2018).

Contrairement à l'approche quantitative qui privilégie la mesure et la quantification, l'approche qualitative valorise la profondeur sur l'étendue. Elle étudie un petit nombre de cas de manière intensive plutôt qu'un grand nombre de manière superficielle (Flick, 2018).

6.1.1. Les caractéristiques fondamentales de l'approche qualitative

L'approche qualitative se distingue par plusieurs caractéristiques essentielles :

- **Le chercheur comme instrument** : Le chercheur lui-même est l'instrument principal de collecte et d'analyse. Sa sensibilité, son expérience et sa capacité d'écoute sont mobilisées (Paillé & Mucchielli, 2016).
- **La flexibilité** : Le design de recherche peut évoluer en cours de route. De nouvelles questions émergent, des ajustements sont possibles (Maxwell, 2013).
- **Le contexte** : Les phénomènes sont étudiés dans leur contexte naturel, pas en laboratoire. Le contexte fait partie intégrante de la compréhension (Yin, 2018).
- **Les données textuelles** : Les données sont principalement des mots (verbatim, notes, documents) plutôt que des chiffres (Silverman, 2020).
- **L'approche inductive** : On part des données pour construire des théories plutôt que de tester des théories préexistantes (Corbin & Strauss, 2015).

- **La compréhension en profondeur** : L'objectif est de comprendre le « pourquoi » et le « comment » en profondeur (Denzin & Lincoln, 2018).

6.1.2. Les principales méthodes de recherche qualitative

L'approche qualitative regroupe plusieurs méthodes distinctes, chacune adaptée à des types de questions spécifiques. Nous développons ici les plus couramment utilisées en sciences humaines et sociales.

6.1.2.1. L'entretien de recherche

L'entretien est la méthode qualitative la plus répandue. Il permet d'accéder aux expériences, perceptions, opinions et significations que les acteurs donnent à leur vécu (Kvale & Brinkmann, 2015).

Il existe trois grands types d'entretiens selon le degré de directivité (Rubin, H. J. & Rubin, I. S., 2012) :

- **L'entretien directif ou structuré** : Le chercheur pose des questions précises dans un ordre fixe. C'est proche d'un questionnaire administré oralement. Cette forme offre peu de liberté au participant mais facilite la comparaison entre répondants. Elle est rarement utilisée en recherche qualitative pure.
- **L'entretien semi-directif ou semi-structuré** : C'est la forme la plus courante en recherche qualitative. Le chercheur

s'appuie sur un guide d'entretien comportant des thèmes à aborder et des questions principales, mais laisse une grande liberté de parole à l'interviewé. Les questions peuvent être reformulées, l'ordre peut varier, des questions émergentes peuvent être posées. Cette flexibilité permet d'approfondir les points intéressants tout en gardant un fil conducteur.

- **L'entretien non directif ou en profondeur** : Le chercheur se limite à une consigne de départ très ouverte (« Parlez-moi de votre expérience de... ») et laisse l'interviewé développer librement son propos. Le chercheur intervient minimalement, uniquement pour relancer (« Continuez... », « Et ensuite ? »). Cette forme est utilisée pour explorer des domaines peu connus ou accéder à des significations très personnelles.

Exemple concret : Entretien semi-directif sur le stress enseignant

Thème 1 : L'expérience du stress

Question d'ouverture : « Pouvez-vous me parler de moments où vous vous êtes senti(e) stressé(e) dans votre travail d'enseignant ? »

Relances possibles :

- « Pouvez-vous me décrire une situation précise ? ».
- « Comment avez-vous réagi à ce moment-là ? ».
- « Qu'est-ce qui rendait cette situation particulièrement stressante ? ».

Thème 2 : Les stratégies de gestion

Question d'ouverture : « Comment faites-vous pour gérer ces situations stressantes ? »

Relances :

- « Pouvez-vous me donner un exemple concret ? ».
- « Est-ce que ça fonctionne toujours ? ».
- « Avez-vous essayé d'autres approches ? ».

La préparation d'un entretien exige un travail méthodique. Vous devez élaborer un guide comprenant : une introduction expliquant les objectifs, la procédure et l'éthique ; des questions d'échauffement pour mettre à l'aise ; les thèmes principaux avec questions d'ouverture et relances ; et une clôture permettant d'ajouter des éléments (Roulston, 2010).

Durant l'entretien, plusieurs compétences sont mobilisées : créer un climat de confiance (accueil chaleureux, neutralité bienveillante) ; pratiquer l'écoute active (attention totale, pas d'interruption) ; reformuler pour vérifier la compréhension (« Si je comprends bien, vous dites que... ») ; relancer pour approfondir (« Pouvez-vous développer ? ») ; et gérer les silences qui donnent le temps de réfléchir.

L'enregistrement audio est fortement recommandé car il libère le chercheur de la prise de notes frénétique et permet une analyse fine des verbatims. Il nécessite le consentement explicite et doit être mentionné dans le formulaire d'éthique (Brinkmann, 2013).

6.1.2.2. L'observation

L'observation consiste à observer directement les comportements, pratiques, interactions ou phénomènes sans nécessairement interroger les acteurs. Elle permet d'accéder à ce que les gens font réellement et non seulement à ce qu'ils disent faire, évitant ainsi les biais de désirabilité sociale (Angrosino, 2007).

On distingue plusieurs types d'observations selon différents critères :

- **Selon le degré de participation** : L'observation participante où le chercheur s'implique dans les activités du groupe étudié (exemple : un chercheur devient bénévole dans une association pour étudier son fonctionnement). L'observation non participante où le chercheur reste en retrait et se contente d'observer sans participer (exemple : observer des interactions en salle de classe depuis le fond de la salle) (Spradley, 2016).
- **Selon le degré de structuration** : L'observation structurée s'appuie sur une grille préétablie définissant précisément ce qui doit être observé et comment le noter. L'observation non structurée laisse le chercheur noter librement ce qu'il juge important, sans grille prédéfinie (Adler, P. A. & Adler, P., 1994).
- **Selon la visibilité** : L'observation ouverte se fait avec le consentement des personnes observées qui savent qu'elles

sont étudiées. L'observation dissimulée ou incognito se fait à l'insu des observés, ce qui pose des questions éthiques majeures et est généralement déconseillée.

Exemple : Observation des pratiques pédagogiques

Contexte : Observer comment les enseignants utilisent le numérique en classe

Type : Observation non participante et structurée

Grille d'observation :

- Fréquence d'utilisation des outils numériques (en minutes) ;
- Types d'outils utilisés (vidéoprojecteur, tablettes, ordinateurs...);
- Activités proposées (recherche, exercices, présentation...);
- Interactions enseignant-élèves autour du numérique ;
- Difficultés techniques rencontrées.

Durée : 3 séances de 50 minutes par enseignant

Notes : Les enseignants savent qu'ils sont observés (observation ouverte).

Exercice d'application :

Dimensions observées	Indicateurs à relever	Mesures/Observations
1. Fréquence d'utilisation	Temps consacré aux outils numériques Minutes / 50 min
2. Types d'outils	Matériel mobilisé durant la séance	<input type="checkbox"/> Vidéoprojecteur <input type="checkbox"/> Tablettes <input type="checkbox"/> Ordinateurs <input type="checkbox"/> Smartphone <input type="checkbox"/> Autre :
3. Activités proposées	Nature de la tâche demandée aux élèves	<input type="checkbox"/> Recherche d'information <input type="checkbox"/> Exercices/Quiz <input type="checkbox"/> Présentation/Création <input type="checkbox"/> Collaboration
4. Interactions	Échanges autour du numérique	<input type="checkbox"/> Enseignant <-> Élève <input type="checkbox"/> Élève <-> Élève <input type="checkbox"/> Travail individuel
5. Difficultés	Problèmes techniques ou ergonomiques	<input type="checkbox"/> Connexion <input type="checkbox"/> Matériel défaillant <input type="checkbox"/> Logiciel complexe Détails :

Tableau 3. Exemple d'une grille d'observation

L'observation produit des notes de terrain qui comprennent des descriptions factuelles (ce qui s'est passé, qui a fait quoi), des impressions personnelles (ce que le chercheur a ressenti), et des interprétations préliminaires (hypothèses

émergentes). La difficulté principale est de maintenir une distance critique et de ne pas laisser ses préjugés influencer ce qui est observé et noté (Emerson et *al.*, 2011).

6.1.2.3. L'étude de cas

L'étude de cas consiste à étudier en profondeur un cas particulier (une personne, une organisation, un événement, un programme) dans son contexte réel. Le cas est considéré comme une entité complexe qu'on cherche à comprendre dans sa globalité (Yin, 2018).

L'étude de cas peut être unique (un seul cas étudié en profondeur) ou multiple (plusieurs cas comparés). Elle combine généralement plusieurs méthodes de collecte : entretiens, observations, analyse de documents. Par exemple, une étude de cas d'un établissement scolaire innovant combinera des entretiens avec les enseignants, des observations de classes, et l'analyse des documents institutionnels.

6.1.2.4. Les groupes de discussion focalisée (focus groups)

Les focus groups réunissent 6 à 12 personnes pour une discussion de groupe animée par un modérateur sur un thème précis. L'interaction entre participants génère des données riches car les participants réagissent aux propos des autres, précisent, nuancent, débattent (Krueger & Casey, 2015).

Cette méthode est particulièrement utile pour explorer les représentations sociales, les normes de groupe, ou tester des idées avant de les approfondir par entretiens individuels. Par exemple, des focus groups avec des parents d'élèves pour comprendre leurs attentes vis-à-vis de l'école.

6.1.2.5. L'analyse documentaire

L'analyse documentaire consiste à collecter et analyser des documents existants : archives institutionnelles, rapports, articles de presse, documents administratifs, courriels, contenus de sites web, etc. Elle permet d'accéder à des informations sans perturber le terrain et offre une perspective historique (Prior, 2003).

Exemple d'application en formation : Au lieu d'interroger directement les sujets, on peut analyser les écrits réflexifs (journaux de bord, portfolios, mémoires professionnels) produits par des étudiants en formation initiale (Master 2 Didactique). Cela permet d'étudier l'évolution de leur posture professionnelle, la manière dont ils articulent théorie et pratique, ou leur traitement des incidents critiques vécus en stage, sans biais de désirabilité sociale immédiat.

Outil : Grille d'analyse de la réflexivité (exemple)

- **Objet** : Analyse de journaux de bord de stage (Étudiants M2).

- **Objectif** : Évaluer le niveau de réflexivité et l'articulation théorie-pratique.

Niveaux de réflexivité	Indicateurs (Ce que l'étudiant écrit)	Exemples de marqueurs
1. Descriptif	Narration chronologique des faits. Description simple du déroulement de la séance.	« <i>J'ai distribué...</i> », « <i>Les élèves ont fait...</i> », « <i>Ensuite, on a corrigé...</i> »
2. Subjectif/Émotif	Expression du ressenti personnel, satisfaction, frustration ou jugement de valeur.	« <i>J'étais déçu...</i> », « <i>J'ai eu peur que...</i> », « <i>C'était une catastrophe...</i> »
3. Analytique	Recherche de causes, identification de problèmes, début de questionnement.	« <i>Je pense que cela n'a pas marché parce que...</i> », « <i>Le problème vient de...</i> »
4. Théorique	Mobilisation de concepts ou d'auteurs pour éclairer la situation vécue.	« <i>Comme le dit Meirieu...</i> », « <i>En référence à la zone de développement...</i> »
5. Prospectif/Régulateur	Proposition d'alternatives concrètes pour l'action future (remédiation).	« <i>La prochaine fois, je modifierai...</i> », « <i>Pour y remédier, je prévois de...</i> »

Tableau 4. Exemple d'une grille d'analyse de la réflexivité

6.1.3. L'analyse des données qualitatives

L'analyse qualitative vise à réduire, organiser et interpréter des données textuelles volumineuses pour en extraire du sens (Saldaña, 2016). Plusieurs approches analytiques existent, mais l'une des plus courantes en sciences de l'éducation est l'analyse thématique.

Elle consiste à décomposer le corpus (entretiens, observations, documents) pour identifier, analyser et rapporter des thèmes (patterns) au sein des données. Le processus implique généralement une lecture flottante, suivie d'un codage ouvert (étiquetage des unités de sens), puis d'un regroupement en catégories plus larges pour aboutir à une interprétation théorique.

Exemple : Extrait De Grille De Codage Thématique

- **Contexte** : Analyse d'entretiens semi-directifs sur la « Gestion de l'autorité en classe difficile ».
- **Méthode** : Codage thématique mixte (déductif/inductif).

Thèmes (Catégories)	Sous-thèmes (Codes)	Définition du code	Exemple de Verbatim (Ce que dit l'enseignant)
1. POSTURE ENSEIGNANTE	<i>I.A. Autorité statutaire</i>	Référence au rôle institutionnel, au	« Je leur rappelle que c'est moi le professeur et qu'ils

		« grade », à la fonction.	<i>doivent écouter. »</i>
	<i>1.B. Autorité négociée</i>	Recherche de compromis, discussion des règles avec les élèves.	<i>« On a pris le temps de construire la charte de vie de classe ensemble. »</i>
2. RÉACTION AUX INCIDENTS	<i>2.A. Sanction immédiate</i>	Punition donnée sur le champ pour stopper le comportement.	<i>« Au premier bavardage, je mets un mot dans le carnet, c'est automatique . »</i>
	<i>2.B. Différé/ Médiation</i>	Discussion reportée après le cours pour comprendre le conflit.	<i>« Je lui ai dit de rester à la fin de l'heure pour qu'on s'explique calmement.»</i>
3. ÉMOTIONS RESSENTIES	<i>3.A. Sentiment d'impuissance</i>	Aveu de ne pas savoir quoi faire, sentiment d'échec.	<i>« Parfois, je rentre chez moi et je me dis que je ne sers à rien avec cette classe. »</i>

Tableau 5. Extrait de grille de codage thématique (exemple)

6.1.3.1. L'analyse thématique

L'analyse thématique identifie des thèmes récurrents dans les données. C'est l'approche la plus courante et la plus accessible pour les débutants (Braun & Clarke, 2006). Elle suit généralement ces étapes :

- 1. Se familiariser avec les données :** Lire et relire les verbatims.
- 2. Générer des codes initiaux :** Identifier des segments significatifs et leur attribuer des codes (étiquettes courtes).
- 3. Rechercher des thèmes :** Regrouper les codes en thèmes potentiels.
- 4. Réviser les thèmes :** Vérifier la cohérence interne et la distinction entre thèmes.
- 5. Définir et nommer les thèmes :** Donner un nom clair et une définition précise.
- 6. Produire le rapport :** Rédiger en illustrant chaque thème par des extraits.

Exemple : Analyse thématique sur le stress enseignant

Codes identifiés (exemples) :

- Charge de travail excessive ;
- Manque de reconnaissance ;
- Relations difficiles avec parents ;
- Pression hiérarchique ;
- Fatigue chronique.

Thèmes émergents :

- **Thème 1 :** Les sources organisationnelles du stress (regroupe : charge de travail, pression hiérarchique, manque de ressources)
- **Thème 2 :** Les sources relationnelles du stress (regroupe : relations parents, conflits collègues, gestion de classe)
- **Thème 3 :** Les manifestations du stress (regroupe : fatigue, irritabilité, troubles du sommeil)
- **Thème 4 :** Les stratégies de coping (regroupe : soutien social, activités extraprofessionnelles, formation).

6.1.3.2. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu catégorise systématiquement le contenu textuel selon une grille prédéfinie. Elle peut être qualitative (catégories thématiques) ou quantitative (compter les occurrences). Elle est utilisée notamment pour analyser des documents, articles de presse, ou réponses à questions ouvertes (Krippendorff, 2018).

Exemple d'application : L'ancrage culturel dans le manuel scolaire algérien Cette méthode permet d'analyser le Manuel de Français de 4ème Année Primaire (Algérie) pour déterminer, par exemple, la place accordée à la culture nationale par rapport à la culture cible (française) ou universelle dans les textes supports.

Outil : Grille d'analyse de manuel scolaire (exemple)

- **Objet** : Manuel de Français - 4ème Année Primaire.
- **Objectif** : Analyser l'ancrage culturel et les types de textes proposés.
- **Méthode** : Analyse quantitative des textes de lecture.

Catégories d'analyse	Indicateurs (Codes)	Définition	Relevé (Occurrences)
1. ANCRAGE CULTUREL	<i>1.A. Culture Algérienne</i>	Noms de personnages locaux (ex : Amine), lieux (ex : Casbah), fêtes (ex : Aïd).	
	<i>1.B. Culture Universelle</i>	Thèmes neutres, sciences, animaux, contes universels.	
	<i>1.C. Culture Française</i>	Références explicites à la France (villes, monuments, auteurs classiques).	
2. TYPE DE TEXTE	<i>2.A. Narratif</i>	Contes, histoires, bandes dessinées racontant un événement.	
	<i>2.B. Explicatif/ Informatif</i>	Textes documentaires (ex : l'hygiène	

		dentaire, la pollution).	
	2.C. <i>Prescriptif</i>	Règles de jeu, recettes, consignes de vie scolaire.	
3. THÈMES (Projets)	3.A. <i>Famille et Fêtes</i>	Textes liés à la vie sociale et familiale.	
	3.B. <i>Environnement</i>	Textes sur la propreté, l'eau, la nature.	

Tableau 6. Grille d'analyse de manuel scolaire (exemple)

6.1.4. Les critères de qualité en recherche qualitative

En recherche qualitative, on ne parle pas de « validité » et de « fiabilité » au sens statistique et quantitatif du terme, mais plutôt de critères de confiance spécifiques définis par Lincoln et Guba (1985) : crédibilité, transférabilité, fiabilité (dépendabilité) et confirmabilité.

Tableau de synthèse pour comprendre ces critères et les renforcer :

Critère Qualitatif	Équivalent Quantitatif	Question clé pour le chercheur	Stratégies de renforcement
1. CRÉDIBILITÉ	Validité interne	<i>Les résultats sont-ils crédibles et plausibles</i>	• Triangulation : Croiser les sources (élèves/profs) et les méthodes (entretien/obs).

		<i>aux yeux des participants ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Member checking : Faire valider les analyses par les participants eux-mêmes. • Saturation : Arrêter la collecte quand aucune nouvelle donnée n'émerge.
2. TRANSFÉRABILITÉ	Validité externe	<i>Les résultats peuvent-ils éclairer d'autres contextes similaires ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Description dense : Décrire minutieusement le contexte, les participants et l'ambiance pour permettre au lecteur de juger de la transférabilité.
3. FIABILITÉ (Dépendabilité)	Fidélité	<i>La recherche est-elle cohérente, stable et bien documentée ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Audit trail : Tenir un journal de bord détaillé de toutes les décisions méthodologiques et analytiques prises tout au

			long de la recherche.
4. CONFIRMABILITÉ	Objectivité	<i>Les résultats émergent-ils vraiment des données et non des préjugés du chercheur ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexivité : Expliciter sa propre posture, ses biais et ses préjugés dès le début et tout au long de l'analyse. • Citation des verbatims : Prouver les analyses par des extraits bruts.

Tableau 7. Tableau de synthèse

6.2. L'approche quantitative

L'approche quantitative repose sur la mesure et la quantification des phénomènes étudiés. Elle cherche à établir des relations entre variables, à tester des hypothèses, et à produire des résultats généralisables à une population plus large que l'échantillon (Field, 2018).

Contrairement au qualitatif qui privilégie la profondeur, le quantitatif privilégie l'étendue : étudier un grand nombre de cas de manière standardisée pour identifier des patterns statistiques (Bryman, 2016).

Synthèse : Comparaison des approches

Dimension	Approche Qualitative	Approche Quantitative
Objectif	Comprendre, explorer, interpréter le sens.	Mesurer, expliquer, prédire, généraliser.
Échantillon	Restreint, non représentatif, choisi pour sa pertinence.	Large, représentatif, aléatoire (idéalement).
Données	Mots, images, observations (données riches).	Chiffres, scores, statistiques (données standardisées).
Outil	Le chercheur est l'instrument principal.	Questionnaires, tests, échelles de mesure.
Logique	Inductive (partir du terrain pour théoriser).	Déductive (partir de la théorie pour vérifier).

Tableau 8. Comparaison des approches

Exemple d'opérationnalisation (Passer du concept à la mesure)

- **Concept abstrait** : La « Motivation scolaire ».
- **Dimensions** : Motivation intrinsèque (plaisir) vs Extrinsèque (notes).
- **Variable (Mesure)** : Score à l'échelle de motivation en éducation.

- **Item de questionnaire** : « *Je viens à l'école parce que j'éprouve du plaisir à apprendre de nouvelles choses* » (Échelle de 1 à 7).

6.2.1. Les caractéristiques fondamentales de l'approche quantitative

- **La mesure** : Les phénomènes étudiés sont transformés en variables mesurables numériquement (scores, fréquences, durées).
- **La standardisation** : Tous les participants sont soumis aux mêmes questions dans le même ordre, permettant la comparaison (Fowler, 2014).
- **Les échantillons larges** : Pour permettre les analyses statistiques et la généralisation, on vise généralement des échantillons de plusieurs dizaines à plusieurs centaines de personnes.
- **L'approche déductive** : On part d'une théorie et d'hypothèses qu'on teste empiriquement, contrairement au qualitatif qui est inductif.
- **L'analyse statistique** : Les données sont analysées avec des statistiques descriptives et inférentielles (Tabachnick & Fidell, 2019).
- **La généralisation** : L'objectif est d'étendre les résultats de l'échantillon à la population entière (validité externe).

6.2.2. Les principaux types de recherche quantitative

6.2.2.1. La recherche expérimentale

La recherche expérimentale est considérée comme l'étalon-or pour établir des relations causales. Le chercheur manipule une variable indépendante (la cause présumée) et mesure son effet sur une variable dépendante (le résultat), tout en contrôlant les autres variables (Campbell & Stanley, 1963).

Caractéristiques essentielles :

- Manipulation d'une variable indépendante ;
- Assignation aléatoire des participants aux groupes (expérimental vs contrôle) ;
- Contrôle rigoureux des variables parasites.

Exemple Détaillé : Expérimentation Pédagogique

Question de recherche : Le feedback immédiat améliore-t-il l'apprentissage des mathématiques ?

Composante du Design	Description de l'application
Variable Indépendante (VI)	Type de feedback (immédiat vs différé).
Variable Dépendante (VD)	Score au test de mathématiques (post-test).

Groupe Expérimental	Les élèves reçoivent un feedback (correction) immédiat après chaque exercice.
Groupe Contrôle	Les élèves reçoivent le feedback une semaine après (différé).
Assignment	Aléatoire : 60 élèves répartis au hasard (30 par groupe) pour éviter les biais de sélection.
Contrôle des variables	Pour assurer la validité, les deux groupes ont : <ul style="list-style-type: none">• Le même enseignant.• Les mêmes exercices.• La même durée d'apprentissage.

Tableau 9. Exemple d'une expérimentation pédagogique

Hypothèse : Le groupe expérimental aura des scores moyens significativement plus élevés que le groupe contrôle.

Analyse statistique : Pour valider cette hypothèse, on utilisera le Test t de Student pour échantillons indépendants.

1. Pourquoi ce test ?

Ce test est spécifiquement conçu pour comparer les moyennes de deux groupes distincts (ici, Groupe Expérimental vs Groupe Contrôle) afin de déterminer si la différence observée entre eux est réelle ou simplement due au hasard (Field, 2018).

2. Conditions d'application (Hypothèses du test) :

- Indépendance : Les participants du groupe 1 sont différents de ceux du groupe.

- Normalité : Les scores suivent une distribution « normale » (courbe en cloche).
- Homogénéité : Les variances (la dispersion des scores) sont similaires dans les deux groupes.

3. Interprétation des résultats (La valeur p) :

- On observe la valeur p (p -value).
- Si $p < 0,05$: Le résultat est statistiquement significatif. Cela signifie qu'il y a moins de 5% de chances que cette différence soit due au hasard. On rejette alors l'hypothèse nulle et on confirme que le feedback immédiat a eu un effet.
- Si $p > 0,05$: La différence n'est pas significative (Field, 2018).

4. Taille de l'effet (*Effect Size*) : Même si le résultat est significatif, est-il important ? Pour le savoir, on calcule le d de Cohen.

- $d \approx 0,2$: Effet faible.
- $d \approx 0,5$: Effet moyen.
- $d \approx 0,8$: Effet fort (Cohen, 1988).

6.2.2.2. La recherche quasi-expérimentale

Similaire à l'expérimentation mais sans assignation aléatoire, souvent parce que les groupes préexistent (classes, écoles, services). La validité interne est moindre car on ne peut

pas être sûr que les groupes étaient équivalents au départ (Shadish et al. 2002).

Exemple : Comparer deux classes dont l'une utilise une pédagogie innovante et l'autre une pédagogie traditionnelle. Les élèves n'ont pas été assignés aléatoirement aux classes, mais les classes préexistaient.

6.2.2.3. La recherche corrélacionnelle

La recherche corrélacionnelle examine les relations entre variables sans manipulation. On mesure plusieurs variables et on calcule les corrélacions entre elles.

Attention : corrélacion n'implique pas causalité ! (Cohen et al., 2003).

Exemple : Étude corrélacionnelle

Question : Existe-t-il une relation entre temps d'étude et réussite académique ?

Variables mesurées :

- Temps d'étude hebdomadaire (en heures) ;
- Moyenne générale (sur 20) ;
- Motivation scolaire (échelle de Likert 1-5) ;
- Niveau socio-économique des parents.

Analyses :

- Corrélacion de Pearson entre temps d'étude et moyenne.
- Régression multiple pour voir l'effet du temps d'étude en contrôlant les autres variables.
- Résultat possible : $r = 0.45$, $p < .001$ (Corrélacion positive modérée et significative).

6.2.2.4. *L'enquête par questionnaire*

L'enquête utilise un questionnaire standardisé administré à un large échantillon. Elle permet de décrire des populations, d'identifier des tendances, ou de tester des relations entre variables (Dillman et *al.*, 2014).

Exemple : Enquête nationale sur les pratiques pédagogiques auprès de 1000 enseignants du secondaire, permettant de décrire la fréquence d'utilisation du numérique selon les disciplines, l'ancienneté, etc.

6.2.3. *Les variables et échelles de mesure*

En recherche quantitative, tout concept doit être opérationnalisé en variable mesurable.

6.2.3.1. *Types de variables*

- **Variable indépendante (VI)** : La cause présumée, ce qu'on manipule ou ce qui varie naturellement (ex : type de pédagogie, niveau d'anxiété).
- **Variable dépendante (VD)** : L'effet mesuré, le résultat (ex : score au test, taux d'abandon).
- **Variable de contrôle** : Variables qu'on mesure et contrôle statistiquement pour éviter les biais (ex : contrôler l'âge, le sexe, le niveau initial).
- **Variable modératrice** : Influence la force de la relation entre VI et VD (ex : l'effet d'une méthode pédagogique peut varier selon le niveau initial des élèves).

- **Variable médiatrice** : Explique le mécanisme entre VI et VD (ex : la formation améliore les pratiques qui améliorent les résultats).

6.2.3.2. Échelles de mesure

Les échelles de mesure déterminent les analyses statistiques possibles (Stevens, 1946) :

- **Nominale** : Catégories sans ordre (ex : sexe, discipline enseignée). Analyses : fréquences, chi-carré.
- **Ordinale** : Catégories ordonnées mais intervalles inégaux (ex : niveau d'études : primaire < secondaire < supérieur). Analyses : médiane, corrélations de Spearman.
- **Intervalle** : Intervalles égaux mais pas de zéro absolu (ex : température en Celsius, scores de QI). Analyses : moyenne, corrélations de Pearson, tests t, ANOVA.
- **Ratio** : Intervalles égaux et zéro absolu (ex : poids, revenus, temps). Toutes les analyses possibles.

6.2.4. La validité et la fiabilité des mesures

Un bon instrument de mesure doit être à la fois valide (mesure bien ce qu'il prétend mesurer) et fiable (mesure de manière cohérente) (DeVellis, 2017).

6.2.4.1. La validité

- **Validité de contenu** : L'instrument couvre-t-il tous les aspects du concept ? Jugement d'experts.

- **Validité de construit** : L'instrument mesure-t-il bien le construit théorique ? Analyses factorielles.
- **Validité convergente** : Corrèle-t-il avec d'autres mesures du même concept ?
- **Validité discriminante** : Ne corrèle-t-il pas avec des mesures de concepts différents ?

6.2.4.2. La fiabilité

- **Cohérence interne** : Les items de l'échelle mesurent-ils la même chose ? Alpha de Cronbach (> 0.70 acceptable, > 0.80 bon).
- **Stabilité test-retest** : L'instrument donne-t-il des résultats similaires à deux moments différents ? Corrélation entre les deux passations.
- **Accord inter-juges** : Différents évaluateurs aboutissent-ils aux mêmes résultats ? Kappa de Cohen.

6.2.5. Les principales analyses statistiques

Le choix du test statistique dépend de votre question, du type de variables, et de vos hypothèses (Field, 2018).

6.2.5.1. Statistiques descriptives

- **Tendance centrale** : Moyenne, médiane, mode.
- **Dispersion** : Écart-type, variance, étendue.
- **Distribution** : Histogrammes, boîtes à moustaches.

6.2.5.2. Tests de comparaison de moyennes

- **Test t de Student** : Comparer deux groupes (ex : expérimental vs contrôle).
- **ANOVA (analyse de variance)** : Comparer plus de deux groupes (ex : comparer 4 méthodes pédagogiques).
- **ANOVA à mesures répétées** : Comparer les mêmes sujets à différents moments.

6.2.5.3. Tests de relation

- **Corrélation de Pearson** : Relation linéaire entre deux variables continues (r entre -1 et +1).
- **Chi-carré** : Relation entre deux variables catégorielles.
- **Régression linéaire** : Prédire une VD continue à partir de VI(s).
- **Régression logistique** : Prédire une VD catégorielle.

Exemple : Choix du bon test statistique

Situation 1 : Comparer les scores de stress (variable continue) entre hommes et femmes (2 groupes)

→ Test t de Student pour échantillons indépendants

Situation 2 : Examiner la relation entre heures d'étude (continue) et moyenne générale (continue)

→ Corrélation de Pearson

Situation 3 : Comparer le taux de réussite (succès/échec) selon 3 méthodes pédagogiques

→ Chi-carré

Situation 4 : Comparer le niveau de motivation avant, pendant et après une formation (mêmes sujets, 3 temps)

→ ANOVA à mesures répétées

6.3. L'approche mixte (*mixed methods*)

L'approche mixte combine méthodologie qualitative et quantitative dans une même recherche. Cette combinaison permet de bénéficier des forces de chaque approche : la profondeur et la richesse du qualitatif, la généralisation et la précision du quantitatif (Creswell & Plano Clark, 2018).

6.3.1. Les principaux designs mixtes

6.3.1.1. *Design séquentiel exploratoire (QUALI → quanti)*

Phase 1 qualitative explore le phénomène, développe des hypothèses ou crée un instrument. Phase 2 quantitative teste à grande échelle les résultats qualitatifs (Morse, 1991).

Exemple : Design séquentiel exploratoire

Sujet : Motivation des enseignants novices

Phase 1 (QUALI) :

- 20 entretiens semi-directifs avec enseignants novices.
- Analyse thématique → Identification de 5 facteurs motivationnels.
- Construction d'un questionnaire basé sur ces 5 facteurs.

Phase 2 (quanti) :

- Administration du questionnaire à 300 enseignants novices.
- Analyse factorielle pour valider la structure.
- Statistiques descriptives pour quantifier l'importance de chaque facteur.

Intégration : Les résultats quantitatifs confirment et quantifient les découvertes qualitatives

6.3.1.2. Design séquentiel explicatif (QUANTI → quali)

Phase 1 quantitative identifie des patterns statistiques.
Phase 2 qualitative explique et approfondit les résultats quantitatifs surprenants ou nécessitant clarification.

Exemple : Design séquentiel explicatif

Sujet : Efficacité d'un programme de formation

Phase 1 (QUANTI) :

- Questionnaire pré/post auprès de 200 participants.
- Résultat : Amélioration significative globale MAIS grande variabilité.
- Question émergente : Pourquoi ça marche bien pour certains et pas pour d'autres ?

Phase 2 (quali) :

- Entretiens avec 10 participants « haute amélioration » et 10 « faible amélioration ».
- Objectif : Comprendre les facteurs de variation.
- Résultat : Identification de 3 facteurs contextuels clés.

Intégration : Le qualitatif explique les patterns quantitatifs.

6.3.1.3. Design convergent (QUALI + QUANTI en parallèle)

Les deux approches sont menées simultanément et indépendamment. Les résultats sont ensuite comparés pour voir s'ils convergent (triangulation) ou divergent.

Exemple : Design convergent

Sujet : Climat scolaire dans des établissements

Volet QUANTI (parallèle) :

- Questionnaire climat scolaire auprès de 500 élèves.
- Mesure : sentiment de sécurité, relations, engagement.

Volet QUALI (parallèle) :

- Observations de récréations et pauses.
- Entretiens avec élèves, enseignants, CPE.

Intégration :

- Convergence : Les deux méthodes identifient les mêmes problèmes.
- Divergence : Questionnaire montre relations positives MAIS entretiens révèlent tensions latentes.
- Conclusion : Triangulation enrichit la compréhension.

6.3.1.4. *Design enchâssé*

Une approche est dominante et l'autre est secondaire, enchâssée dans la première. Par exemple, une expérimentation quantitative (dominante) inclut quelques entretiens qualitatifs (secondaires) pour comprendre l'expérience des participants.

6.3.2. Critères de qualité en recherche mixte

Une bonne recherche mixte doit (Tashakkori & Teddlie, 2010) :

- **Justifier le choix du design mixte** : Pourquoi mixer est-il nécessaire ?
- **Assurer la qualité de chaque volet** : Respecter les critères du quali ET du quanti.
- **Intégrer réellement les données** : Pas simplement juxtaposer, mais croiser, comparer, synthétiser.
- **Expliciter le processus d'intégration** : Comment les résultats sont-ils combinés ?

CHAPITRE 7

ÉLABORATION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Introduction

Le passage du cadre théorique au terrain empirique s'opère par la construction d'outils de collecte de données (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Ces outils constituent l'interface entre les concepts théoriques et la réalité observable. Leur qualité conditionne directement la qualité des données recueillies et, par conséquent, la validité des conclusions de la recherche (Fortin & Gagnon, 2016). Un outil mal conçu produit des données inexploitable ou biaisées, rendant vains tous les efforts de conceptualisation préalables.

En didactique du FLE, les chercheurs disposent d'une palette d'outils variés : questionnaires, entretiens, observations, analyses de productions, tests. Chaque outil présente des caractéristiques, des avantages et des limites spécifiques. Le choix des outils dépend de la nature des questions de recherche, du type de données visées (quantitatives ou qualitatives) et des contraintes pratiques du terrain (Dörnyei, 2007). Souvent, une

approche mixte combinant plusieurs outils permet d'obtenir une vision plus complète du phénomène étudié.

L'élaboration d'un outil de collecte est un processus rigoureux qui ne s'improvise pas (De Singly, 2016). Il suppose de traduire les concepts théoriques en indicateurs observables (opérationnalisation), de choisir les formats de questions ou d'observation adaptés, de structurer l'outil de manière cohérente, de le tester avant utilisation (pré-enquête). Ce travail demande du temps et de la réflexion ; il ne doit pas être bâclé sous prétexte d'urgence.

Ce chapitre présente les principaux outils de collecte utilisés en recherche en didactique du FLE. Pour chaque outil, nous examinerons les principes de conception, les règles de construction, les précautions d'usage et les écueils à éviter. Des exemples contextualisés et des exercices corrigés permettront de s'appropriier ces compétences méthodologiques essentielles.

7.1. Principes généraux de la collecte de données

7.1.1. L'opérationnalisation des concepts

L'opérationnalisation est le processus par lequel un concept théorique abstrait est traduit en indicateurs concrets, observables ou mesurables (Mucchielli, 2009). C'est l'étape qui permet de passer du « que veut-on savoir ? » au « comment va-t-on le savoir ? ». Sans opérationnalisation, les concepts restent des abstractions impossibles à investiguer empiriquement.

Le processus d'opérationnalisation suit généralement les étapes suivantes :

- **Définition conceptuelle** : rappel de la définition retenue dans le cadre théorique.
- **Identification des dimensions** : décomposition du concept en ses différentes facettes.
- **Choix des indicateurs** : pour chaque dimension, identification de manifestations observables.
- **Sélection des instruments** : choix des outils permettant de saisir ces indicateurs.

ÉTAPE	DESCRIPTION
Définition conceptuelle	Rappel de la définition retenue dans le cadre théorique
Identification des dimensions	Décomposition du concept en ses différentes facettes

Choix des indicateurs	Pour chaque dimension, identification de manifestations observables
Sélection des instruments	Choix des outils permettant de saisir ces indicateurs

Tableau 10. Étapes du processus d'opérationnalisation

7.1.2. Les critères de qualité d'un outil

Un bon outil de collecte doit répondre à plusieurs critères de qualité qui garantissent la fiabilité et la validité des données recueillies.

1. La validité : L'outil mesure-t-il bien ce qu'il est censé mesurer ? On distingue plusieurs types de validité :

- **Validité de contenu** : l'outil couvre-t-il l'ensemble des dimensions du concept ?
- **Validité de construit** : l'outil est-il cohérent avec le cadre théorique ?
- **Validité de critère** : les résultats sont-ils corrélés avec d'autres mesures du même phénomène ?
- **Validité apparente** : l'outil semble-t-il pertinent aux yeux des répondants ?

2. La fidélité (ou fiabilité) : L'outil produit-il des résultats stables et cohérents ? Un outil fidèle donne des résultats similaires lorsqu'il est administré dans les mêmes conditions. La fidélité peut être évaluée par la cohérence interne (les items

mesurant la même dimension sont-ils corrélés entre eux ?) ou par la stabilité test-retest.

3. La sensibilité : L'outil permet-il de discriminer les différences entre les individus ou les situations ? Un outil trop grossier ne captera pas les nuances ; un outil trop fin sera difficile à exploiter.

4. La praticabilité : L'outil est-il utilisable concrètement ? Critères : durée de passation raisonnable, clarté des consignes, facilité de codage et d'analyse, adéquation au public.

CRITÈRE	DÉFINITION	QUESTION CLÉ
Validité	Mesure ce qu'il est censé mesurer	L'outil est-il pertinent?
Fidélité	Produit des résultats stables	Les résultats sont-ils reproductibles ?
Sensibilité	Discrimine les différences	L'outil capte-t-il les nuances ?
Praticabilité	Utilisable concrètement	Est-il facile à administrer ?

Tableau 11. Critères de qualité d'un outil de collecte

7.1.3. Le choix des outils selon la question de recherche

Le choix des outils dépend étroitement de la nature de la question de recherche et du type de données nécessaires pour y répondre.

7.2. Le questionnaire

Le questionnaire est l'outil le plus couramment utilisé en recherche en sciences humaines (De Singly, 2016). Il permet de recueillir des informations auprès d'un grand nombre de personnes de manière standardisée. En didactique du FLE, il est particulièrement utile pour explorer les représentations, les attitudes, les pratiques déclarées des apprenants ou des enseignants.

7.2.1. Types de questionnaires

Les questionnaires peuvent être classés selon le degré de structuration des questions.

1. Le questionnaire fermé : Les réponses sont prédéfinies ; le répondant choisit parmi des options proposées. Ce type de questionnaire produit des données quantitatives faciles à traiter statistiquement. Il convient pour mesurer des phénomènes bien identifiés.

2. Le questionnaire ouvert : Les questions appellent des réponses libres rédigées par le répondant. Ce type produit des données qualitatives plus riches mais plus difficiles à analyser. Il convient pour explorer des phénomènes mal connus ou pour recueillir des perceptions nuancées.

3. Le questionnaire mixte : Il combine questions fermées et questions ouvertes. C'est le format le plus courant car

il permet d'obtenir à la fois des données quantifiables et des éclairages qualitatifs.

7.2.2. Les types de questions fermées

Les questions fermées peuvent prendre différentes formes selon le type d'information recherchée.

L'échelle de Likert est particulièrement utilisée pour mesurer les attitudes, les représentations, les perceptions. Le nombre de points de l'échelle fait débat : 4 points (sans position neutre) ou 5 points (avec position neutre) sont les plus courants. Pour un mémoire de Master, une échelle à 5 points est généralement recommandée.

7.2.3. La rédaction des questions

La rédaction des questions est un exercice délicat qui demande précision et rigueur (De Singly, 2016 ; Dörnyei & Taguchi, 2010). Des questions mal formulées produisent des données inexploitables.

Règles de formulation :

- **Clarté** : La question doit être compréhensible sans ambiguïté. Éviter le jargon, les termes techniques non définis, les formulations alambiquées.
- **Univocité** : La question ne doit porter que sur un seul aspect à la fois (pas de « double question »).
- **Neutralité** : La question ne doit pas orienter la réponse (éviter les questions suggestives).

- **Précision** : Les termes vagues (« souvent », « parfois ») doivent être précisés ou évités.
- **Accessibilité** : La question doit être adaptée au niveau de langue et de compréhension du public.

7.2.4. La structure du questionnaire

Un questionnaire bien conçu suit une structure logique qui facilite la compréhension et la progression du répondant.

1. En-tête : Présentation de l'enquête (objectif, cadre, anonymat, durée estimée), consignes générales, remerciements anticipés.

2. Questions d'identification : Variables sociodémographiques (âge, sexe, niveau scolaire) permettant de caractériser l'échantillon et de réaliser des analyses comparatives. Ces questions sont souvent placées en début ou en fin de questionnaire.

3. Corps du questionnaire : Questions portant sur le sujet de recherche, organisées par thèmes ou dimensions. La progression doit être logique : du général au particulier, du moins sensible au plus sensible.

4. Questions ouvertes (si présentes) : Généralement placées en fin de section ou de questionnaire pour éviter de décourager le répondant en début de passation.

5. Conclusion : Remerciements, possibilité de laisser un commentaire libre, coordonnées pour questions.

7.2.5. La validation du questionnaire

Avant utilisation, tout questionnaire doit être validé à travers plusieurs étapes.

1. Validation par experts : Soumettre le questionnaire à des personnes compétentes (directeur de mémoire, enseignants du domaine) pour vérifier la pertinence des questions et la validité de contenu.

2. Pré-test (ou pré-enquête) : Administrer le questionnaire à un petit groupe de personnes similaires à la population cible (5 à 10 personnes). Cette étape permet d'identifier les questions mal comprises, les difficultés de passation, le temps réel de réponse, les problèmes de codage.

3. Ajustements : Sur la base des retours du pré-test, modifier les questions problématiques, clarifier les consignes, ajuster le format.

7.3. L'entretien de recherche

L'entretien est un outil de collecte privilégié lorsqu'on cherche à comprendre en profondeur les représentations, les expériences, les logiques d'action des acteurs. Contrairement au questionnaire qui impose un cadre rigide, l'entretien permet d'explorer les significations que les individus donnent à leur vécu.

7.3.1. Types d'entretiens

On distingue trois grands types d'entretiens selon leur degré de structuration.

1. L'entretien directif (ou structuré) : L'enquêteur pose des questions prédéfinies dans un ordre fixe. Il se rapproche du questionnaire oral. Ce format garantit la comparabilité des réponses mais limite la liberté d'expression de l'enquêté.

2. L'entretien semi-directif : L'enquêteur dispose d'un guide d'entretien avec des thèmes à aborder et des questions de relance, mais l'ordre peut varier et des questions supplémentaires peuvent émerger. C'est le format le plus utilisé en recherche en éducation car il combine rigueur et souplesse.

3. L'entretien non-directif (ou libre) : L'enquêteur propose un thème général et laisse l'enquêté s'exprimer librement, avec des relances minimales. Ce format est adapté aux recherches exploratoires ou aux récits de vie.

7.3.2. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien est le document de référence de l'enquêteur lors d'un entretien semi-directif. Il liste les thèmes à aborder et propose des questions pour chaque thème. La structure du guide d'entretien peut être organisée comme suit :

1. Consigne initiale : Question ou phrase d'amorce qui lance l'entretien et donne le ton. Elle doit être ouverte et inviter à

un récit. Par exemple : « Pouvez-vous me raconter votre parcours d'apprentissage du français ? »

2. Thèmes et sous-thèmes : Les grandes dimensions à explorer, déclinées en aspects plus précis. Les thèmes découlent des questions de recherche et du cadre théorique.

3. Questions de relance : Pour chaque thème, des questions permettant d'approfondir, de clarifier, de relancer si l'enquêté est peu loquace. Ces questions sont indicatives et peuvent ne pas être toutes utilisées.

4. Question de clôture : Question finale permettant à l'enquêté d'ajouter ce qu'il souhaite. « Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter sur ce sujet ? »

7.3.3. La conduite de l'entretien

La conduite d'un entretien est un savoir-faire qui s'acquiert avec la pratique (Beaud & Weber, 2010). Plusieurs principes guident l'enquêteur.

1. Avant l'entretien :

- Préparer le matériel (enregistreur, guide, carnet de notes) ;
- Choisir un lieu calme et propice à la confiance ;
- Prévoir suffisamment de temps (ne pas être pressé) ;
- Tester l'enregistreur.

2. En début d'entretien :

- Se présenter, rappeler l'objet de la recherche ;

- Expliquer le déroulement et la durée estimée ;
- Garantir l'anonymat et la confidentialité ;
- Demander l'autorisation d'enregistrer ;
- Lancer avec la consigne initiale.

3. Pendant l'entretien :

- Écouter activement, montrer de l'intérêt (hochements, regards) ;
- Laisser des silences (temps de réflexion) ;
- Relancer sans orienter (« Pouvez-vous préciser ? », « C'est-à-dire ? ») ;
- Reformuler pour vérifier la compréhension ;
- Ne pas porter de jugement, rester neutre ;
- Suivre le fil de l'enquête tout en gardant le guide en tête.

4. En fin d'entretien :

- Demander si l'enquêté souhaite ajouter quelque chose ;
- Remercier pour le temps accordé ;
- Rappeler l'usage qui sera fait des données ;
- Proposer de transmettre les résultats si souhaité.

7.3.4. La transcription

Les entretiens enregistrés doivent être transcrits pour pouvoir être analysés. La transcription est une opération longue (compter 4 à 6 heures pour transcrire 1 heure d'entretien) mais indispensable.

1. Conventions de transcription : La transcription peut être plus ou moins fidèle à l'oral. Pour une analyse de contenu thématique, une transcription intégrale mais « lissée » (sans les hésitations mineures, les « euh ») est généralement suffisante. Pour une analyse du discours ou linguistique, une transcription plus fine notant les pauses, les chevauchements, les intonations est nécessaire.

2. Éléments à noter systématiquement :

- Date, lieu, durée de l'entretien ;
- Code d'identification de l'enquêté (jamais le nom) ;
- Indications des interventions de l'enquêteur et de l'enquêté ;
- Passages inaudibles signalés ([inaudible]) ;
- Événements non verbaux pertinents ([rires], [silence], [hésite]).

7.4. L'observation

L'observation est un outil particulièrement pertinent en didactique pour étudier les pratiques effectives, au-delà des pratiques déclarées. Elle permet de saisir ce qui se passe réellement en classe, les comportements, les interactions, les événements.

7.4.1. Types d'observation

1. Observation participante vs non participante : Dans l'observation participante, l'observateur s'intègre au groupe observé et participe aux activités. Dans l'observation non

participante, il reste extérieur, en position de témoin. En contexte scolaire, l'observation est généralement non participante (le chercheur assiste au cours sans intervenir).

2. Observation ouverte vs dissimulée : L'observation ouverte est connue des observés ; l'observation dissimulée ne l'est pas. Pour des raisons éthiques, l'observation dissimulée est à éviter. Les observés doivent être informés de la présence de l'observateur.

3. Observation structurée vs non structurée : L'observation structurée utilise une grille prédéfinie avec des catégories à observer et à coder. L'observation non structurée est plus ouverte, l'observateur notant librement ce qu'il juge pertinent. Pour un mémoire de Master, une observation semi-structurée avec grille souple est souvent recommandée.

7.4.2. La grille d'observation

La grille d'observation est l'outil de l'observateur (Arborio & Fournier, 2015). Elle liste les éléments à observer et permet de les noter systématiquement. Elle peut s'organiser ainsi :

- **En-tête :** identification (date, classe, enseignant, observateur, durée).
- **Catégories d'observation :** dimensions à observer, déclinées en indicateurs.
- **Système de codage :** modalités de notation (fréquence, durée, présence/absence, échelle).

- **Espace pour remarques** : observations qualitatives, événements imprévus.

7.4.3. Limites et précautions

L'observation présente des limites dont il faut être conscient.

1. L'effet de l'observateur : La présence d'un observateur peut modifier les comportements des observés. Les enseignants peuvent « faire cours » différemment, les élèves peuvent être intimidés. Cet effet tend à diminuer si l'observateur est présent plusieurs fois.

2. La subjectivité : Malgré la grille, l'observation reste une interprétation. Deux observateurs peuvent noter différemment le même événement. La fidélité inter-juges peut être testée si possible.

3. La sélectivité : L'observateur ne peut pas tout voir. Il doit faire des choix, ce qui implique de manquer certains éléments. La grille aide à focaliser mais ne garantit pas l'exhaustivité.

4. Le caractère non généralisable : Les séances observées ne sont pas nécessairement représentatives de la pratique habituelle. L'observation porte sur des occurrences singulières.

7.5. Autres outils de collecte

Au-delà des trois outils principaux (questionnaire, entretien, observation), d'autres outils peuvent être mobilisés selon les besoins de la recherche.

7.5.1. L'analyse de documents

L'analyse documentaire consiste à examiner des documents existants (textes officiels, manuels, productions d'élèves, copies d'examen) pour en extraire des informations pertinentes pour la recherche.

Types de documents analysables en didactique du FLE :

- **Documents institutionnels** : programmes, instructions officielles, référentiels.
- **Supports pédagogiques** : manuels, fiches pédagogiques, supports de cours.
- **Productions des apprenants** : copies, rédactions, enregistrements oraux.
- **Documents de classe** : cahiers, traces écrites, affichages.

L'analyse documentaire nécessite une grille d'analyse spécifiant les dimensions à examiner et les catégories de codage.

7.5.2. Les tests et épreuves

Les tests permettent de mesurer des compétences ou des connaissances. En didactique du FLE, on peut utiliser des tests

standardisés (DELF, TCF) ou construire des tests ad hoc pour les besoins de la recherche.

La construction d'un test requiert une attention particulière à :

- La définition des compétences visées ;
- L'équilibre entre les différentes composantes ;
- La calibration de la difficulté ;
- Les critères de correction (barème, grille d'évaluation) ;
- La validité de contenu (le test mesure-t-il bien ce qu'il doit mesurer ?).

7.5.3. Le journal d'apprentissage

Le journal d'apprentissage est un document rédigé par l'apprenant pour consigner ses réflexions, ses difficultés, ses progrès. Il produit des données qualitatives riches sur le vécu de l'apprentissage.

Ce type d'outil nécessite un guidage : consignes claires sur ce qui est attendu, fréquence de rédaction, questions d'orientation éventuelles. Il implique aussi un engagement des participants sur la durée.

7.5.4. L'enregistrement audio/vidéo

L'enregistrement permet de capturer des interactions verbales ou des situations de classe pour une analyse ultérieure plus fine que l'observation directe.

Avantages : possibilité de revenir sur les données, analyse fine du discours, preuve matérielle.

Limites : contraintes techniques, effet perturbateur potentiel, temps de transcription, questions éthiques (autorisation, anonymisation).

7.6. La triangulation des outils

La triangulation consiste à utiliser plusieurs outils de collecte pour appréhender un même phénomène. Cette stratégie renforce la validité de la recherche en croisant les perspectives. Ses principaux avantages sont :

- Compenser les limites d'un outil par les forces d'un autre ;
- Confronter les données déclarées (entretiens) aux pratiques observées (observation) ;
- Enrichir la compréhension en combinant données quantitatives et qualitatives ;
- Augmenter la fiabilité des conclusions.

7.7. Exercices corrigés

Exercice 1 : Amélioration de questions de questionnaire

Consigne : Les questions suivantes présentent des problèmes de formulation. Identifiez le problème et proposez une reformulation.

Q1 : « Êtes-vous d'accord que les méthodes modernes sont meilleures que les méthodes traditionnelles et qu'il faut les utiliser davantage ? ».

Q2 : « Parlez-vous souvent français en dehors de la classe ? ».

Q3 : « Ne pensez-vous pas que le français est une langue difficile ? ».

Q4 : « Comment évaluez-vous votre niveau de compétence linguistique en L2 au niveau de la production orale ? ».

Corrigé détaillé de l'exercice 1 :

Q1 : Problèmes identifiés

- Double question (méthodes meilleures + utiliser davantage) ;
- Question suggestive (« êtes-vous d'accord que ») ;
- Termes vagues (« méthodes modernes », « méthodes traditionnelles »).

Reformulation proposée : Séparer en deux questions avec des termes précis :

- « Selon vous, l'utilisation de documents authentiques (vidéos, articles, chansons) en classe est : très utile / assez utile / peu utile / pas utile du tout ».
- « L'utilisation de documents authentiques devrait être : plus fréquente / maintenue au niveau actuel / moins fréquente ».

Q2 : Problème identifié

Terme vague : « souvent » n'est pas mesurable objectivement.

Reformulation proposée :

« En dehors de la classe, combien de fois par semaine utilisez-vous le français (conversations, médias, réseaux sociaux) ? Jamais / 1-2 fois / 3-5 fois / Tous les jours ».

Q3 : Problèmes identifiés

- Question suggestive orientant vers une réponse positive ;
- Formulation négative rendant la réponse ambiguë.

Reformulation proposée :

« Comment évaluez-vous la difficulté du français par rapport aux autres langues que vous connaissez ? Très difficile / Assez difficile / Moyennement difficile / Plutôt facile / Très facile »

Q4 : Problèmes identifiés

- Jargon technique (« compétence linguistique », « L2 », « production orale »)
- Formulation lourde et peu accessible

Reformulation proposée :

« Comment évaluez-vous votre capacité à vous exprimer oralement en français ? Très bonne / Bonne / Moyenne / Faible / Très faible »

QUESTION PROBLÉMATIQUE	PROBLÈMES	REFORMULATION
« Êtes-vous d'accord que les méthodes modernes sont meilleures... »	Double question Suggestive Termes vagues	« L'utilisation de documents authentiques est : très utile / assez utile / peu utile / pas utile »
« Parlez-vous souvent français? »	Terme vague	« Combien de fois par semaine ? Jamais / 1-2 fois / 3-5 fois / Tous les jours »
« Ne pensez-vous pas que le français est difficile ? »	Suggestive Négative	« Comment évaluez-vous la difficulté ? Très difficile / Assez difficile / Moyennement / Facile »
« Comment évaluez-vous votre compétence en L2 ? »	Jargon technique	« Votre capacité à parler français ? Très bonne / Bonne / Moyenne / Faible »

Tableau 12. Amélioration des questions de questionnaire

Exercice 2 : Élaboration d'un guide d'entretien

Consigne : Élaborez un guide d'entretien semi-directif pour explorer les représentations du français chez des lycéens algériens.

Corrigé détaillé de l'exercice 2 :

Guide d'entretien

- *Objet* : Représentations du français chez les lycéens ;
- *Public* : Élèves de 2ème/3ème année secondaire ;
- *Durée estimée* : 30-40 minutes.

Introduction (2-3 minutes) : « Bonjour [prénom]. Je te remercie d'avoir accepté cet entretien. Je m'intéresse à ce que les lycéens pensent du français, à comment ils voient cette langue. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est ton avis personnel qui m'intéresse. L'entretien est anonyme et sera enregistré uniquement pour que je puisse le retranscrire ensuite. Tu es d'accord ? ».

Consigne initiale : « Si je te dis "français", qu'est-ce qui te vient à l'esprit ? Peux-tu m'en parler ? ».

Thème 1 : Le rapport personnel à la langue (5-7 minutes)

Objectif : Explorer la relation personnelle de l'élève avec le français.

- Depuis quand apprends-tu le français ? Comment ça a commencé ?
- Est-ce que tu aimes cette langue ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui te plaît / te déplaît dans le français ?

Relances :

- Peux-tu me donner un exemple ?
- C'était toujours comme ça ou ça a changé ?

Thème 2 : Représentations de la langue et de ses locuteurs (7-10 minutes)

Objectif : Identifier les images associées au français.

- Quand tu penses au français, quels mots te viennent ?
Quelles images ?
- Comment tu décrirais cette langue à quelqu'un qui ne la connaît pas ?
- Qu'est-ce que tu penses des gens qui parlent français ?
- Est-ce que pour toi le français est lié à la France ? À autre chose ?

Relances :

- C'est-à-dire ? Peux-tu préciser ?
- D'où te vient cette idée ?

Thème 3 : utilité perçue et projets (5-7 minutes)

Objectif : Comprendre la place du français dans les projets de l'élève.

- Pour toi, à quoi ça sert de savoir le français ?
- Est-ce important de bien parler français en Algérie ?

Pourquoi ?

- Tu penses utiliser le français plus tard ? Dans quelles situations ?

Relances :

- Et pour tes études, ton travail futur ?
- Par rapport à l'anglais, c'est pareil ou différent ?

Thème 4 : Vécu en classe et difficultés (5-7 minutes)

Objectif : Appréhender l'expérience d'apprentissage.

- Comment ça se passe pour toi en cours de français ?
- Qu'est-ce qui est facile ? Difficile ?
- Comment tu te sens quand tu dois parler français en classe ?

Relances :

- Tu peux me raconter une situation où c'était difficile ?
- Qu'est-ce qui t'aiderait à progresser ?

Clôture (2 minutes) : « On arrive à la fin de l'entretien. Y a-t-il quelque chose que tu voudrais ajouter sur le français, sur ton rapport à cette langue, quelque chose que je n'aurais pas abordé ? ».

PHASE	DURÉE	OBJECTIF / CONTENU
Introduction	2-3 min	Présentation, anonymat, autorisation
Consigne initiale	1 min	« Si je te dis 'français', qu'est-ce qui te vient ? »
Thème 1 : Rapport personnel	5-7 min	Depuis quand ? Tu aimes ? Pourquoi ?
Thème 2 : Représentations	7-10 min	Quels mots ? Quelle image ? Les francophones ?
Thème 3 : Utilité perçue	5-7 min	À quoi ça sert ? Important ? Projets ?
Thème 4 : Vécu en classe	5-7 min	Comment ça se passe ? Facile/difficile ?
Clôture	2 min	Question finale ouverte, remerciements

Tableau 13. Structure du guide d'entretien

Remerciements et explication de la suite (anonymisation, utilisation pour la recherche).

Exercice 3 : Construction d'une grille d'observation

Consigne : Construisez une grille d'observation pour analyser les pratiques de feedback correctif des enseignants lors des activités d'expression orale en classe de FLE.

Corrigé détaillé de l'exercice 3 :

Grille d'observation des pratiques de feedback correctif à l'oral.

CHAMP	À COMPLÉTER
Date	_____
Établissement	_____
Classe	_____
Effectif présents	_____
Enseignant(e)	_____
Ancienneté	_____
Observateur	_____
Durée observée	_____
Type d'activité	_____

Section 1 : Fréquence et moment du feedback

Légende : 0 = jamais / + = parfois / ++ = fréquent

MOMENT	FRÉQUENCE
Correction immédiate (interruption)	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> ++
Correction différée (fin d'intervention)	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> ++
Correction en fin d'activité	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> ++

Section 2 : Types de feedback utilisés

Légende : 0 = jamais / + = parfois / ++ = fréquent

TYPE DE FEEDBACK	FRÉQUENCE
Correction explicite	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> ++
Reformulation	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> ++
Incitation à l'auto-correction	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> ++
Demande de clarification	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> ++
Répétition avec intonation	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> ++
Métalinguistique	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> ++

Section 3 : Nature des erreurs corrigées

TYPE D'ERREUR	FRÉQUENCE
Phonétiques / prononciation	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent
Grammaticales (morphologie, syntaxe)	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent
Lexicales (vocabulaire)	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent
Pragmatiques / de registre	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent

Section 4 : Réaction des élèves au feedback

RÉACTION	FRÉQUENCE
Uptake réussi (l'élève intègre la correction)	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent
Uptake partiel (intégration incomplète)	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent
Pas de réaction visible	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent
Signes de gêne / découragement	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent

Section 5 : Observations complémentaires

ASPECT	NOTES
Climat général lors des corrections	_____
Événements significatifs	_____
Commentaires de l'observateur	_____

CHAPITRE 8

CONDUITE DU TERRAIN ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Après avoir élaboré les outils de collecte, le chercheur entre dans la phase de terrain proprement dite. Cette étape constitue le cœur empirique de la recherche : c'est le moment où les concepts théoriques rencontrent la réalité observable, où les hypothèses sont confrontées aux données du terrain. La conduite du terrain exige rigueur, organisation et capacité d'adaptation face aux imprévus (Beaud & Weber, 2010 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Dans le contexte algérien, la conduite du terrain en didactique du Français Langue Étrangère présente des spécificités liées à la situation sociolinguistique particulière du pays : la coexistence de l'arabe dialectal, du tamazight, de l'arabe classique et du français dans les pratiques langagières quotidiennes des apprenants génère des dynamiques identitaires et motivationnelles que le chercheur doit prendre en compte dès la conception de ses outils (Sebaa, 2002 ; Cheriguen, 2007 ; Taleb-Ibrahimi, 2004).

La collecte des données ne s'improvise pas. Elle suppose une préparation minutieuse : démarches administratives, négociation de l'accès au terrain, planification logistique. Elle implique aussi le respect de principes éthiques fondamentaux : consentement éclairé, anonymat, confidentialité (Fortin & Gagnon, 2016 ; Israel & Hay, 2006). Ces aspects, parfois perçus comme secondaires, sont en réalité essentiels à la qualité et à la légitimité de la recherche.

Ce chapitre guide l'étudiant-chercheur à travers les différentes étapes de la conduite du terrain et de l'analyse des données. Il aborde successivement la préparation et la négociation de l'accès au terrain, les considérations éthiques, la collecte effective des données, les méthodes d'analyse quantitative et qualitative, et enfin la présentation des résultats (Cohen et *al.*, 2018 ; Creswell, J. W. & Creswell, J. D., 2018).

8.1. Préparer et négocier l'accès au terrain

8.1.1. Les démarches administratives

L'accès au terrain en contexte scolaire algérien nécessite des autorisations préalables auprès des autorités compétentes (Fortin & Gagnon, 2016). Ces démarches doivent être anticipées, car elles peuvent prendre plusieurs semaines, notamment en période d'examens (Brevet d'Enseignement Moyen ou Baccalauréat).

Les autorisations considérées comme nécessaires sont :

- **Autorisation de la Direction de l'Éducation** : Pour toute enquête dans des établissements scolaires publics, une demande écrite est adressée à la Direction de l'Éducation de la wilaya concernée. Dans une wilaya comme Khenchela, Biskra ou Batna, cette demande précise l'objet de la recherche, les établissements ciblés (collège d'enseignement moyen, lycée ou école primaire), la période souhaitée et les outils utilisés.
- **Accord du chef d'établissement** : Une fois l'autorisation de la Direction de l'Éducation obtenue, le chercheur prend contact avec le directeur ou le proviseur de l'établissement pour négocier les modalités pratiques de l'enquête.
- **Accord des enseignants concernés** : Si la recherche implique des observations de classe ou des questionnaires

aux apprenants, l'accord explicite des enseignants de français est indispensable (Cohen et *al.*, 2018).

- **Autorisation parentale :** Pour les enquêtes impliquant des élèves mineurs du cycle moyen ou primaire, l'accord écrit des parents ou tuteurs légaux est requis, notamment pour les entretiens individuels ou les enregistrements audio.

Modèle de lettre de demande d'autorisation

[Lieu, date]

À Monsieur le Directeur de l'Éducation de la wilaya de Khenchela

Objet : Demande d'autorisation pour une enquête de recherche en didactique du Français Langue Étrangère

Monsieur le Directeur,

Dans le cadre de la préparation de mon mémoire de Master en Didactique du Français Langue Étrangère à l'Université Abbas Laghrour de Khenchela, sous la direction de [Nom du directeur de mémoire], je sollicite votre autorisation pour mener une enquête dans les établissements suivants : [liste des établissements,).

Cette recherche porte sur [objet, par exemple : l'anxiété langagière en production orale chez les élèves de 3ème Année Secondaire]. Elle vise à [objectifs précis]. L'enquête consisterait en [questionnaires, entretiens semi-directifs, observations de classe — à préciser].

Je m'engage à respecter le fonctionnement normal des établissements, à garantir l'anonymat complet des participants et à transmettre les résultats à votre Direction si vous le souhaitez.

Ci-joint : attestation d'inscription universitaire, lettre de mission du directeur de mémoire.

Dans l'attente d'une réponse favorable, veuillez agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de ma haute considération.

[Signature]

8.1.2. La négociation avec les acteurs du terrain

Au-delà des autorisations formelles, l'accès au terrain suppose une négociation relationnelle avec les acteurs concernés (Beaud & Weber, 2010). Dans le contexte algérien, où les

établissements sont soumis à de fortes contraintes institutionnelles et où le regard extérieur peut être perçu comme un contrôle hiérarchique, cette dimension est particulièrement déterminante (Blanchet & Gotman, 2015).

1. Avec les chefs d'établissement :

- Présenter clairement l'objet et l'intérêt scientifique de la recherche, en évitant tout vocabulaire susceptible d'être perçu comme évaluatif ;
- Rassurer sur le caractère non intrusif de l'enquête et le respect du fonctionnement pédagogique normal ;
- Proposer une restitution des résultats en fin de recherche, ce qui valorise la participation de l'établissement ;
- Être flexible sur les dates et horaires, notamment en évitant les semaines d'examens et de conseils de classe.

2. Avec les enseignants de français :

- Expliquer précisément en quoi consiste leur participation (observation sans évaluation de leur travail, questionnaire aux élèves avec leur accord) ;
- Insister sur le fait que l'observation de classe n'a pas pour but d'évaluer leurs pratiques professionnelles ;
- Respecter leurs contraintes pédagogiques : ne pas interrompre une séquence en cours d'évaluation ;

- Valoriser leur expertise du terrain algérien, souvent précieuse pour l'interprétation des données (Dörnyei, 2007).

3. Avec les apprenants :

- Expliquer le but de l'enquête en termes simples, en arabe dialectal si nécessaire pour les plus jeunes ;
- Garantir explicitement l'anonymat et le caractère non évaluatif de leurs réponses ;
- Préciser que leur participation est entièrement volontaire et que le refus n'aura aucune conséquence ;
- Créer un climat de confiance, notamment en s'exprimant dans une langue accessible (Kvale & Brinkmann, 2015).

Exemple — Obstacles fréquents à la négociation du terrain

Dans plusieurs wilayas de l'intérieur (Khenchela, Tébessa, Oum El Bouaghi), les chercheurs en Master rapportent des difficultés spécifiques à l'accès au terrain :

- Délais administratifs prolongés en période d'examens officiels (Brevet d'Enseignement Moyen en juin, Baccalauréat en juin).
- Réticence de certains enseignants à être observés, par crainte d'un contrôle pédagogique.

- Difficulté à obtenir l'accord parental pour les entretiens individuels en milieu rural.
- Nécessité de passer par des intermédiaires (inspecteurs de l'Éducation Nationale) pour accéder à certains établissements.

Stratégie recommandée : initier les démarches au moins deux mois avant la date de collecte prévue, et prévoir des établissements de remplacement.

8.1.3. La préparation logistique

Une bonne préparation logistique évite les imprévus et permet de se concentrer entièrement sur la collecte des données (Fortin & Gagnon, 2016). Dans les régions de l'intérieur algérien, les distances entre les établissements et les contraintes de transport méritent une attention particulière dans la planification.

1. Matériel à préparer :

- Questionnaires imprimés en nombre suffisant (prévoir 10 à 15 % de plus que l'effectif prévu) ;
- Guide d'entretien imprimé avec les relances prévues ;
- Grilles d'observation structurées selon les indicateurs de la recherche ;
- Enregistreur vocal testé au préalable, avec batteries ou piles de rechange ;

- Carnet de notes, stylos, formulaires de consentement éclairé ;
- Copie de toutes les autorisations administratives obtenues.

2. Organisation temporelle :

- Établir un calendrier précis des passations en concertation avec chaque enseignant ;
- Prévoir des créneaux de remplacement en cas d'imprévus (grève, sortie scolaire, absence de l'enseignant) ;
- Anticiper les périodes à éviter : examens officiels, fêtes nationales et religieuses, conseils de classe ;
- Laisser du temps entre deux passations pour la vérification et la numération des questionnaires collectés.

8.2. Les considérations éthiques

La recherche en sciences humaines et sociales implique des personnes dans leur singularité. Le respect de leur dignité, de leur autonomie et de leur vie privée est une exigence éthique fondamentale qui ne peut être sacrifiée aux objectifs de la recherche (Israel & Hay, 2006 ; American Educational Research Association, 2011). En Algérie, ces questions éthiques revêtent une dimension culturelle et institutionnelle qu'il importe de prendre en compte.

8.2.1. Le consentement éclairé

Le consentement éclairé signifie que les participants acceptent librement de prendre part à la recherche, après avoir

reçu une information claire et complète sur ses enjeux (Fortin & Gagnon, 2016). Pour que ce consentement soit réellement valide, les participants doivent être informés des éléments suivants :

Information à fournir	Contenu attendu
Identité du chercheur	Prénom, nom, statut (étudiant en Master, doctorant), université et laboratoire d'appartenance, coordonnées
Objectif de la recherche	But de l'étude expliqué en termes simples et non techniques (et en arabe si nécessaire pour les participants non francophones)
Nature de la participation	Ce que l'on attend précisément du participant : répondre à un questionnaire, participer à un entretien, être observé en classe, durée estimée
Caractère volontaire	Droit de refuser de participer ou de se retirer à n'importe quel moment, sans aucune conséquence sur la scolarité ou les relations avec l'établissement
Confidentialité et anonymat	Garantie que les données ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques et que

	l'identité des participants ne sera jamais divulguée
Utilisation des données	Usage exclusivement académique : mémoire de Master, article scientifique, communication dans un colloque

Tableau 14. Les informations à fournir pour un consentement éclairé

Pour les élèves mineurs du cycle moyen et primaire, le consentement écrit des parents ou tuteurs légaux est impératif (Cohen et *al.*, 2018). Un formulaire d'autorisation parentale rédigé en arabe et en français doit être distribué et signé avant toute collecte. L'élève lui-même doit également donner son assentiment oral ou écrit.

Exemple — Formulaire de consentement bilingue arabe/français

Dans le cadre des recherches menées sur des apprenants du cycle primaire (4ème Année Primaire) dans la wilaya de Khenchela) ; le chercheur a conçu un formulaire de consentement bilingue arabe/français. Ce document explique simplement aux parents que leur enfant va répondre à quelques questions sur sa façon d'apprendre le français, que ses réponses resteront anonymes, qu'il peut refuser ou s'arrêter à tout moment, et que les résultats seront

utilisés uniquement dans le cadre d'un mémoire universitaire. Ce type de formulaire bilingue est fortement recommandé dans les régions où le niveau de maîtrise du français par les parents est faible (wilaya de Khenchela, Tébessa, Illizi, Tamanrasset).

8.2.2. Anonymat et confidentialité

L'anonymat signifie que l'identité des participants ne peut être connue, y compris par le chercheur lui-même. La confidentialité, régime le plus fréquent dans les recherches en éducation, signifie que le chercheur connaît l'identité mais s'engage formellement à ne pas la divulguer (Creswell, J. W. & Creswell, J. D., 2018).

Les mesures de protection concrètes sont les suivantes :

- Attribuer à chaque participant un code numérique ou alphanumérique (Élève 01, Enseignant A, Établissement 1) en remplacement de tout nom propre ;
- Ne jamais mentionner d'éléments permettant l'identification indirecte : commune précise, nom de l'enseignant titulaire, caractéristiques physiques particulières ;
- Conserver les données collectées (questionnaires papier, fichiers audio) dans un espace sécurisé, à l'abri de toute consultation non autorisée ;

- Séparer systématiquement les données d'identification des données d'analyse ;
- Détruire les données brutes à l'issue de la recherche ou après le délai légal de conservation.

Dans la rédaction du mémoire, les établissements doivent être désignés par des codes génériques (Établissement Alpha, Lycée 1, Collège d'enseignement moyen rural) ou par des formulations floues telles que « un lycée de la wilaya de Khenchela ». Les noms des enseignants et des apprenants ne sont jamais mentionnés (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

8.2.3. Principe de non-malfaisance

Le chercheur doit s'assurer que sa recherche ne cause aucun préjudice aux participants, qu'il soit physique, psychologique, social ou professionnel (Israel & Hay, 2006). Ce principe s'applique avec une vigilance particulière lorsqu'on étudie des phénomènes sensibles comme l'anxiété langagière, les représentations négatives de la langue française, ou les difficultés d'apprentissage.

- Ne pas mettre les apprenants en situation de malaise ou de honte en leur demandant de s'exprimer oralement en français devant leurs pairs dans le cadre de la collecte ;
- Éviter les questions intrusives portant sur la vie familiale, les difficultés sociales ou économiques, qui n'ont pas de lien direct avec la question de recherche ;

- Ne pas utiliser les données recueillies d'une façon qui pourrait stigmatiser une catégorie d'apprenants (ruraux, filles, locuteurs de tamazight) ;
- Être attentif aux signaux de malaise ou d'incompréhension lors des passations et y répondre avec bienveillance ;
- Ne jamais créer de situation de compétition ou de comparaison entre les participants.

8.3. La collecte des données sur le terrain

8.3.1. La passation des questionnaires

La passation des questionnaires peut se faire de manière collective, en classe entière, ou de manière individuelle (Dörnyei, 2007). La passation collective, la plus fréquente dans les recherches en didactique du Français Langue Étrangère en Algérie, est plus rapide mais requiert une organisation rigoureuse (Fortin & Gagnon, 2016).

1. Avant la passation :

- Vérifier que l'autorisation de la Direction de l'Éducation et l'accord du chef d'établissement sont bien en place.
- S'assurer que les conditions matérielles sont réunies : salle disponible, durée de la séance suffisante, effectif conforme aux prévisions.
- Préparer les exemplaires en nombre suffisant, numérotés à l'avance pour faciliter le traitement ultérieur.

2. Pendant la passation :

- Se présenter clairement en indiquant son nom, son statut d'étudiant-chercheur et l'université d'origine ;
- Rappeler le caractère anonyme et non évaluatif du questionnaire avant toute distribution ;
- Lire les consignes à voix haute, question par question pour les élèves du cycle moyen, en simplifiant si nécessaire ;
- Répondre aux demandes de clarification en reformulant, sans jamais orienter les réponses ;
- Circuler discrètement entre les rangs pour s'assurer que tout le monde a bien compris la tâche ;
- Ne pas regarder les réponses des participants pendant la passation.

3. Après la passation :

- Remercier les participants et l'enseignant pour leur collaboration.
- Vérifier que tous les questionnaires sont récupérés et numéroter ceux qui ne l'ont pas encore été.
- Noter immédiatement les conditions de passation : effectif réel, durée, incidents ou observations particulières.
- Ranger les questionnaires dans une pochette sécurisée, séparée par établissement.

Consignes types pour la passation d'un questionnaire en classe de Français Langue Étrangère - contexte algérien

« Bonjour à tous. Je m'appelle [prénom et nom], je suis étudiant(e) en Master 2 à l'Université de Khenchela. Je réalise une recherche sur [thème, par exemple : comment vous vous sentez quand vous parlez français en classe]. J'ai besoin de votre aide pour mieux comprendre ce que vivent les élèves comme vous.

Je vais vous distribuer un questionnaire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : c'est vraiment votre ressenti personnel qui compte. Le questionnaire est entièrement anonyme — vous n'écrivez pas votre nom. Vos réponses ne seront pas communiquées à votre professeur de français, elles ne feront pas partie de votre évaluation.

Vous êtes entièrement libres de participer ou non. Si vous préférez ne pas répondre, vous pouvez me rendre le questionnaire vide, sans aucun problème.

Lisez chaque question attentivement et cochez la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez ou ressentez. Si une question n'est pas claire, levez la main et je viens vous l'expliquer.

Vous avez environ [durée] minutes. Merci beaucoup pour votre participation, elle est vraiment précieuse pour ma recherche ! »

Note : Si des élèves ont des difficultés de lecture en français, il est acceptable de reformuler les questions en arabe dialectal sans en modifier le sens.

8.3.2. La conduite des entretiens

L'entretien est un exercice délicat qui mobilise des compétences relationnelles complexes et exige une attention

soutenue tout au long de l'interaction (Blanchet & Gotman, 2015 ; Kvale & Brinkmann, 2015). Dans le contexte algérien, la conduite d'entretiens avec des apprenants ou des enseignants de français suppose une sensibilité particulière aux rapports d'autorité, aux représentations de la langue française et aux inhibitions liées au contexte scolaire formel.

1. Choix du lieu :

Le lieu doit être calme, à l'abri des regards et des interruptions involontaires (Kvale & Brinkmann, 2015). Dans un établissement algérien, un bureau vide, une salle de réunion non utilisée ou un coin de la bibliothèque peuvent convenir. Il est important d'éviter les lieux associés à l'autorité (bureau du directeur, salle des professeurs) qui risquent d'inhiber la parole des apprenants.

2. Gestion du choix de la langue d'entretien :

Dans le contexte sociolinguistique algérien, le choix de la langue d'entretien est une décision méthodologique à part entière (Taleb-Ibrahimi, 2004). Un entretien conduit exclusivement en français peut biaiser les réponses en activant l'anxiété langagière. La pratique du *code-switching* (alternance arabe/français) est souvent plus appropriée pour obtenir des données authentiques, surtout auprès d'apprenants du cycle moyen.

3. Attitude de l'enquêteur :

- Adopter une posture d'écoute active bienveillante, sans jugement de valeur (Rogers, 1951 ; Blanchet & Gotman, 2015).
- Maintenir un contact visuel approprié, sans que ce regard ne soit perçu comme inquisiteur.
- Éviter les signaux non verbaux d'approbation ou de désapprobation (hochements de tête, sourires encourageants excessifs).
- Laisser les silences exister : ils représentent des moments de réflexion que le chercheur ne doit pas combler précipitamment.
- Reformuler les propos de l'enquêté pour lui montrer qu'on a bien compris et pour l'inviter à approfondir.
- Ne jamais interrompre, même si l'enquêté s'éloigne du sujet de recherche.

4. Gestion de l'enregistrement audio :

Demander explicitement et clairement l'autorisation d'enregistrer, en expliquant que l'enregistrement servira uniquement à la transcription (Israel & Hay, 2006). Si l'enquêté refuse, prendre des notes aussi complètes et fidèles que possible. Tester le matériel avant le début de l'entretien.

Exemple — Extrait de guide d'entretien sur l'anxiété langagière (3ème Année Secondaire, wilaya de Khenchela)

Thème 1 : Représentations du français et de son apprentissage

- Comment tu décrirais ta relation avec le français ? C'est une langue facile ou difficile pour toi ?
- Est-ce que tu trouves le français important dans ta vie, en dehors de l'école ?

Thème 2 : Expériences affectives en classe de français

- Comment tu te sens quand le professeur te demande de parler français devant toute la classe ?
- Est-ce qu'il t'arrive d'avoir envie de répondre mais de te retenir ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu penses souvent que les autres sont meilleurs que toi en français ?

Thème 3 : Stratégies développées par l'apprenant

- Qu'est-ce que tu fais quand tu ne comprends pas quelque chose en cours de français ?
- Est-ce que tu pratiques le français en dehors de l'école ? De quelle façon ?

Relances possibles : « Peux-tu me donner un exemple concret ? », « Comment ça s'est passé exactement ? », « Et comment tu t'es senti à ce moment-là ? »

Note : Accepter les réponses en arabe dialectal ou en alternance arabe/français. Transcrire ensuite avec traduction.

8.3.3. La réalisation des observations de classe

L'observation directe d'une séance de cours de français constitue une méthode de collecte particulièrement riche pour comprendre les pratiques pédagogiques réelles et les comportements des apprenants in situ (Jorgensen, 1989 ; Beaud & Weber, 2010).

1. Avant l'observation :

- Rencontrer l'enseignant pour expliquer le but précis de l'observation et dissiper toute crainte d'évaluation de ses pratiques ;
- Convenir du positionnement dans la salle de classe (fond de classe ou sur le côté, là où le chercheur gêne le moins) ;
- Préciser quels aspects sont à observer et lesquels ne le sont pas (par exemple : observer les interactions orales, non les écrits au tableau) ;
- Tester la grille d'observation lors d'une séance pilote si possible.

2. Pendant l'observation :

- Arriver avant le début du cours pour s'installer discrètement ;
- Se placer de façon à voir l'ensemble de la classe sans être dans le champ visuel direct des apprenants ;
- Rester strictement neutre : ne pas intervenir dans le cours, ne pas répondre aux sollicitations des élèves ;
- Remplir la grille d'observation de façon systématique, en notant l'heure de chaque événement observé ;
- Compléter la grille par des notes libres sur des éléments contextuels non prévus (réactions affectives, ambiance générale, incidents).

3. Après l'observation :

- Remercier l'enseignant et les apprenants pour leur accueil ;
- Compléter et enrichir les notes de terrain immédiatement après l'observation, pendant que la mémoire est encore fraîche (Beaud & Weber, 2010) ;
- Rédiger un compte rendu d'observation détaillé dans les 24 heures qui suivent ;
- S'abstenir de tout commentaire sur la qualité du cours observé, même si l'enseignant en fait la demande.

Exemple — Grille d'observation partielle : Interaction orale en classe de Français Langue Étrangère (Cycle secondaire)

Établissement : [Code] | Classe : 3ème Année
Secondaire | Effectif : [N] | Durée : 55 min

Dimension 1 : Répartition des prises de parole

- Nombre de sollicitations enseignant → élève(s) : ____
- Nombre de prises de parole spontanées des élèves : ____
- Temps de parole moyen de l'enseignant / des élèves (en %) : ____ / ____

Dimension 2 : Gestion de l'erreur

- Type de correction le plus fréquent : autocorrection / correction par les pairs / correction directe par l'enseignant / absence de correction.
- Réaction affective des élèves lors des corrections : indifférence / malaise visible / rires / repli sur soi.

Dimension 3 : Usage de l'alternance codique

- Recours à l'arabe par l'enseignant : jamais / parfois / souvent.
- Recours à l'arabe par les élèves : jamais / parfois / souvent.
- Contextes déclencheurs de l'alternance : explication de consignes / gestion de classe / interaction informelle.

Dimension 4 : Indicateurs d'anxiété observable

- Élèves évitant le contact visuel lors des sollicitations : ____
- Élèves refusant de répondre malgré la sollicitation : ____
- Manifestations physiques visibles (rougissement, voix tremblante) : ____

8.3.4. Le journal de terrain

Le journal de terrain est un outil de réflexivité essentiel que le chercheur tient tout au long de la phase empirique (Miles et *al.*, 2014 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Il constitue une trace méthodologique précieuse et favorise une posture réflexive vis-à-vis de ses propres préjugés et de leur influence potentielle sur la collecte (Lincoln & Guba, 1985).

Contenu du journal peut être structuré ainsi :

- Chronologie précise des activités de terrain : dates, lieux, personnes rencontrées, durée des sessions.
- Conditions de collecte : ambiance générale, incidents ou dysfonctionnements, conditions météorologiques ou logistiques particulières.
- Premières intuitions analytiques et hypothèses émergentes à chaud.
- Réflexions méthodologiques : ce qui fonctionne bien, ce qui doit être ajusté pour les prochaines sessions.

- Questions émergentes à investiguer lors des prochains entretiens ou observations.

8.4. L'analyse des données quantitatives

Les données quantitatives sont des données numériques ou pouvant être transformées en valeurs numériques, telles que des scores, des fréquences ou des pourcentages (Field, 2018). En didactique du Français Langue Étrangère, elles proviennent généralement de questionnaires fermés (échelles de Likert, échelles numériques, questions à choix multiple) ou de tests de compétences linguistiques (Cohen et *al.*, 2018).

8.4.1. La préparation des données

Avant toute analyse statistique, les données brutes collectées sur le terrain doivent être soigneusement préparées et organisées dans un format exploitable (Field, 2018 ; Fortin & Gagnon, 2016).

1. La saisie des données dans un tableau : Les réponses aux questionnaires sont saisies ligne par ligne dans un tableur (Microsoft Excel, LibreOffice Calc, Google Sheets) ou directement dans un logiciel statistique (SPSS, JASP). Chaque ligne représente un participant, chaque colonne représente une variable (une question ou un indicateur). Cette organisation, appelée matrice de données, est la base de tout traitement statistique (Field, 2018).

2. Le codage des réponses : Les réponses qualitatives (choix de catégories, modalités textuelles) sont transformées en codes numériques pour permettre leur traitement (Cohen et *al.*, 2018). Par exemple : pour le genre : Masculin = 1, Féminin = 2 ; pour une échelle de Likert en cinq points : Pas du tout d'accord = 1, Plutôt pas d'accord = 2, Ni d'accord ni pas d'accord = 3, Plutôt d'accord = 4, Tout à fait d'accord = 5.

3. Le nettoyage des données :

- Vérifier la cohérence des réponses (un élève de 1ère Année Secondaire ne peut pas avoir 35 ans).
- Identifier les valeurs aberrantes qui dévient anormalement de la distribution générale.
- Traiter les données manquantes : suppression de l'observation ou imputation par la moyenne du groupe.
- Vérifier l'absence d'erreurs de saisie en comparant aléatoirement des questionnaires papier et leur saisie numérique.

Exemple — Codebook partiel : questionnaire sur l'anxiété langagière en Français Langue Étrangère (Lycée, wilaya de Batna)		
Variable	Code	Signification
Identifiant	1 à 120	Numéro attribué à chaque participant

Sexe	1	Masculin
	2	Féminin
Niveau	1	1ère Année Secondaire
	2	2ème Année Secondaire
	3	3ème Année Secondaire
Zone	1	Urbaine (chef-lieu de wilaya)
	2	Semi-urbaine (daïra)
	3	Rurale (commune isolée)
Langue_mère	1	Arabe dialectal uniquement
	2	Arabe dialectal + tamazight
	3	Tamazight principalement
ANX_item1	1 à 5	Anxiété item 1 : « Je suis nerveux(se) quand je dois parler français devant la classe » (1 = pas du tout, 5 = tout à fait)
ANX_item2	1 à 5	Anxiété item 2 : « J'ai peur de faire des erreurs quand je parle français » ...
Score_anxiete	5 à 25	Score total d'anxiété (somme des 5 items)
Score_motiv	4 à 20	Score total de motivation (somme des 4 items)

8.4.2. Les analyses descriptives

Les analyses descriptives visent à résumer et à décrire les caractéristiques de l'échantillon et la distribution des variables

(Field, 2018). Elles constituent la première étape obligatoire de tout traitement quantitatif, avant tout test d'hypothèse.

1. Pour les variables catégorielles (nominales et ordinales) :

- Effectifs : nombre brut de répondants dans chaque catégorie (par exemple : 58 filles et 42 garçons).
- Pourcentages : proportion relative de chaque catégorie dans l'échantillon total.
- Mode : catégorie la plus fréquemment représentée dans la distribution.

2. Pour les variables numériques (intervalles et ratios) :

- Moyenne arithmétique : valeur centrale représentative de la distribution, sensible aux valeurs extrêmes.
- Médiane : valeur qui partage la distribution en deux moitiés égales, robuste aux valeurs aberrantes.
- Écart-type : mesure de la dispersion des valeurs individuelles autour de la moyenne.
- Valeur minimale et valeur maximale : permettent d'apprécier l'étendue totale de la distribution.

Indicateur statistique	Type de variable concerné	Ce qu'il renseigne
Effectifs et pourcentages	Variables catégorielles (nominales, ordinales)	Répartition des participants selon les modalités
Moyenne arithmétique	Variables numériques (intervalles, ratios)	Tendance centrale de la distribution
Écart-type	Variables numériques (intervalles, ratios)	Dispersion des réponses autour de la moyenne
Médiane	Variables numériques ou ordinales	Valeur centrale résistante aux valeurs extrêmes
Mode	Toutes variables	Modalité ou valeur la plus fréquente

Tableau 15. Variables catégorielles et numériques

Exemple — Tableau descriptif : Scores d'anxiété langagière selon le cycle et le sexe (Wilaya de Khenchela, Année Scolaire 2023-2024)

Tableau 1 : Statistiques descriptives des scores d'anxiété langagière (échelle de 1 à 5)

Groupe	Nombre	Moyenne	Écart-type
Minimum Maximum			
Ensemble de l'échantillon	N = 120	3.18	0.61
1.40 4.90			
Filles (toutes classes)	N = 62	3.41	0.58
1.80 4.90			
Garçons (toutes classes)	N = 58	2.93	0.57
1.40 4.60			
1ère Année Secondaire	N = 40	3.05	0.64
1.40 4.70			
2ème Année Secondaire	N = 40	3.22	0.59
1.60 4.90			
3ème Année Secondaire	N = 40	3.27	0.61
1.80 4.80			

Lecture : Un score de 3.18 sur 5 indique un niveau d'anxiété modéré à élevé.

8.4.3. Les analyses inférentielles

Les analyses inférentielles permettent de tester des hypothèses formulées a priori et de déterminer si les résultats observés sur l'échantillon peuvent être généralisés à la population d'origine (Cohen et *al.*, 2018 ; Field, 2018). Elles reposent sur des tests statistiques adaptés à la nature des variables et à la structure des données.

1. Tests de comparaison de groupes

- Test t de Student pour échantillons indépendants : permet de comparer les moyennes de deux groupes distincts (par exemple : comparer la moyenne des scores d'anxiété des filles et des garçons) (Field, 2018).
- Analyse de variance (ANOVA) à un facteur : permet de comparer les moyennes de trois groupes ou plus (par exemple : comparer les niveaux de motivation de la 1ère, 2ème et 3ème Année Secondaire) (Cohen et *al.*, 2018).
- Test du Khi-deux (χ^2) : permet de comparer des distributions de fréquences entre groupes pour des variables catégorielles (par exemple : comparer la préférence pour l'oral ou l'écrit selon le sexe).

2. Tests de relation entre variables

- Corrélation de Pearson : mesure la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables numériques (par

exemple : la relation entre le score d'anxiété et le score de participation orale) (Field, 2018) ;

- Corrélation de Spearman : alternative non paramétrique de Pearson, appropriée lorsque les variables sont ordinales ou que la distribution n'est pas normale ;
- Régression linéaire simple ou multiple : permet de prédire une variable dépendante à partir d'une ou de plusieurs variables indépendantes (par exemple : prédire le score de participation orale à partir du score d'anxiété et du niveau de la classe).

3. La significativité statistique et la taille de l'effet

Un résultat est dit « statistiquement significatif » lorsque la probabilité que la différence ou la relation observée soit due au hasard seul est inférieure au seuil fixé a priori, généralement fixé à cinq pour cent ($p < 0,05$) (Field, 2018). Il est cependant essentiel de ne pas confondre signification statistique et importance pratique : un résultat statistiquement significatif peut correspondre à un effet de petite taille sans pertinence pédagogique réelle. C'est pourquoi il est indispensable de calculer et de rapporter la taille de l'effet (d de Cohen, η^2 carré, r de Pearson) pour permettre une interprétation nuancée (Cohen, 1988).

Question de recherche	Nature des variables	Test statistique recommandé	Exemple en didactique du FLE algérien
Y a-t-il une différence significative entre deux groupes ?	Variable indépendante catégorielle à deux modalités, variable dépendante numérique	Test t de Student pour échantillons indépendants	Comparer la moyenne d'anxiété langagière entre filles et garçons de Terminale (3ème Année Secondaire)
Y a-t-il des différences significatives entre trois groupes ou plus ?	Variable indépendante catégorielle à trois modalités ou plus, variable dépendante numérique	Analyse de variance à un facteur (ANOVA)	Comparer la motivation instrumentale entre les élèves de 1ère, 2ème et 3ème Année Secondaire d'un lycée de Khenchela
Existe-t-il une relation linéaire entre deux variables numériques?	Deux variables numériques continues	Corrélation de Pearson (ou Spearman si distribution	Mesurer la relation entre le score d'anxiété langagière et

		non normale)	la fréquence de participation orale observée en classe
Existe-t-il un lien entre deux variables catégorielles ?	Deux variables catégorielles	Test du Khi-deux (χ^2)	Examiner le lien entre le sexe et la préférence déclarée pour les activités d'expression orale ou écrite

Tableau 16. Exemples de tests statiques

Note : Variable indépendante = variable explicative ou de groupement ; Variable dépendante = variable à expliquer ou à prédire.

8.4.4. Les outils logiciels pour le traitement statistique

- **Microsoft Excel ou LibreOffice Calc** : permettent de réaliser des statistiques descriptives de base (moyennes, pourcentages, écarts-types) et de produire des graphiques simples. Accessibles mais insuffisants pour les analyses inférentielles complexes.
- **JASP (*Jeffreys's Amazing Statistics Program*)** : logiciel gratuit, en open source, à interface graphique intuitive.

Fortement recommandé pour les mémoires de Master, car il produit des résultats conformes aux normes de l'Association Américaine de Psychologie (APA) et intègre automatiquement la taille de l'effet.

- **SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)** : logiciel professionnel de référence en sciences sociales (Field, 2018). Payant, mais souvent disponible dans les universités algériennes équipées de licences institutionnelles.
- **R (logiciel et langage de programmation)** : très puissant et entièrement gratuit, mais nécessite des compétences en programmation statistique. Adapté aux chercheurs avancés.

8.5. L'analyse des données qualitatives

Les données qualitatives sont des données textuelles ou visuelles non réductibles à des valeurs numériques : transcriptions d'entretiens, réponses à des questions ouvertes, notes d'observation, productions écrites d'apprenants, documents pédagogiques (Miles et *al.*, 2014). Leur analyse vise à dégager du sens, à identifier des thèmes, des logiques d'action, des significations construites par les acteurs (Paillé & Mucchielli, 2016).

8.5.1. L'analyse de contenu thématique

L'analyse de contenu thématique est la méthode qualitative la plus répandue pour traiter des données issues d'entretiens ou de questions ouvertes en didactique des langues

(Braun & Clarke, 2006). Elle consiste à identifier des thèmes récurrents dans les données, à les organiser en catégories cohérentes et à les interpréter à la lumière du cadre théorique. Paillé & Mucchielli (2016) structurent ses différentes étapes de l'analyse thématique comme suit :

Première étape — Familiarisation approfondie avec les données : Lire et relire l'ensemble des transcriptions ou des réponses ouvertes pour s'imprégner du corpus (Miles et *al.*, 2014). Cette lecture multiple permet de noter les premières impressions, les éléments surprenants ou récurrents, avant toute codification formelle.

Deuxième étape — Codage initial des unités de sens : Découper le texte en unités de sens (un mot, une phrase, un passage) et attribuer à chaque unité un code (étiquette courte) qui en résume le contenu essentiel (Saldaña, 2016). Le codage peut être inductif — les codes émergent librement des données sans grille préalable — ou déductif — les codes sont définis a priori à partir du cadre théorique de la recherche.

Troisième étape — Regroupement des codes en thèmes : Regrouper les codes sémantiquement proches en thèmes plus larges et plus synthétiques (Braun & Clarke, 2006). Identifier les patterns de récurrence et les relations entre les thèmes. Organiser les thèmes en arborescence hiérarchique (thèmes principaux, sous-thèmes, dimensions).

Quatrième étape — Révision et validation des thèmes :

Vérifier que chaque thème est cohérent en interne (les codes qu'il regroupe partagent bien un sens commun) et distinct des autres thèmes. Retourner aux données brutes pour vérifier que le thème rend bien compte des extraits qui lui sont assignés. Fusionner, subdiviser ou éliminer des thèmes si nécessaire.

Cinquième étape — Définition et nomination des thèmes : Rédiger une définition précise pour chaque thème : quel aspect spécifique du phénomène étudié ce thème capture-t-il ? Choisir des dénominations claires, évocatrices et distinctes.

Sixième étape — Rédaction de l'analyse : Rédiger l'analyse thématique sous forme de texte continu, en présentant chaque thème successivement, en le définissant, en le synthétisant, et en l'illustrant par des extraits de verbatim représentatifs (Paillé & Mucchielli, 2016).

Exemple — Codage thématique : Entretien sur l'anxiété langagière (Lycée de Khenchela, 3ème Année Secondaire)

Extrait de transcription (traduit et retranscrit de l'arabe dialectal/français) :

« Le français pour moi c'est compliqué. À la maison on parle arabe et chaoui, jamais français. Quand j'arrive en classe, c'est difficile. J'ai l'impression que les autres sont plus forts que moi parce qu'ils viennent de familles qui parlent français. Ma mère, elle a jamais été à l'école, elle peut pas m'aider. Le professeur il va vite, il utilise des mots que je comprends pas. Des fois je voulais poser une question, mais

j'ai peur que ça soit une question bête. L'année dernière la professeure elle prenait le temps d'expliquer. Cette année c'est pas pareil. Mais bon, je sais que le français c'est important pour le bac et pour avoir un bon travail après. Mon frère il a réussi grâce au français, il est à l'université maintenant. Donc je fais des efforts, j'essaie de regarder des films en français des fois. » (Élève 07, garçon, zone rurale).

Codage thématique :

- « À la maison on parle arabe et chaoui » → Code : Environnement linguistique familial non francophone.
 - « les autres sont plus forts... familles qui parlent français » → Code : Comparaison sociale défavorable / Capital linguistique hérité.
 - « Ma mère [...] peut pas m'aider » → Code : Absence de soutien familial à l'apprentissage.
 - « Le professeur il va vite, [...] mots que je comprends pas » → Code : Pratiques enseignantes perçues comme inadaptées.
 - « peur que ça soit une question bête » → Code : Peur du jugement / Protection de l'image de soi.
 - « L'année dernière la professeure elle prenait le temps » → Code : Variabilité des pratiques enseignantes / Impact de l'étayage.
 - « le français c'est important pour le bac » → Code : Motivation instrumentale (valeur utilitaire).
 - « Mon frère il a réussi » → Code : Modèle de réussite dans l'entourage proche.
 - « regarder des films en français » → Code : Stratégie d'apprentissage informelle / Exposition volontaire.
-

Regroupement en thèmes :

→ Thème 1 : Contexte sociolinguistique et capital familial (codes 1, 2, 3).

→ Thème 2 : Difficultés d'apprentissage et inhibitions affectives (codes 4, 5).

→ Thème 3 : Rôle de l'enseignant dans la régulation affective (codes 4, 6).

→ Thème 4 : Représentations et motivation à apprendre le français (codes 7, 8, 9).

Référence théorique : Dörnyei (2001) pour la motivation ; Krashen (1982) pour le filtre affectif ; Taleb-Ibrahimi (2004) pour le contexte sociolinguistique algérien.

8.5.2. Autres approches d'analyse qualitative

1. L'analyse de contenu catégorielle : Variante plus quantifiée de l'analyse de contenu (Bardin, 2013), dans laquelle les catégories d'analyse sont définies a priori à partir du cadre théorique et la fréquence d'apparition de chaque catégorie est comptabilisée. Cette approche produit des données mixtes et permet des comparaisons entre groupes ou entre textes.

2. L'analyse du discours : S'intéresse non seulement au contenu des données mais aussi à la forme du discours : choix lexicaux, structures syntaxiques, implicites, positionnements énonciatifs (Maingueneau, 2014). En didactique du Français Langue Étrangère, elle peut permettre d'analyser comment les apprenants algériens construisent discursivement leurs

représentations de la langue française ou de leur propre compétence.

3. L'analyse phénoménologique interprétative : Vise à comprendre l'essence subjective d'une expérience vécue, telle que l'anxiété en classe de langue (Moustakas, 1994). Elle se concentre sur les significations que les participants donnent eux-mêmes à leur expérience, en adoptant une posture interprétative approfondie.

8.5.3. La rigueur dans l'analyse qualitative

L'analyse qualitative est parfois remise en question pour sa subjectivité inhérente. Plusieurs stratégies permettent d'assurer la rigueur scientifique de la démarche (Lincoln & Guba, 1985).

- **Triangulation des données et des méthodes :** croiser plusieurs sources de données (questionnaire + entretien + observation) ou plusieurs méthodes d'analyse pour vérifier la cohérence des résultats (Denzin & Lincoln, 2017).
- **Saturation des données :** poursuivre la collecte et l'analyse jusqu'à ce que de nouveaux entretiens ou observations n'apportent plus de thèmes ou de codes inédits (Paillé & Mucchielli, 2016).
- **Réflexivité du chercheur :** expliciter sa propre position par rapport au terrain (enseignant-chercheur, locuteur natif ou non du français, région d'origine) et l'influence potentielle de

cette position sur la collecte et l'interprétation (Lincoln & Guba, 1985).

- **Traçabilité de la démarche** : documenter toutes les étapes du processus d'analyse (journal de codage, arbre thématique, versions successives des catégories) de façon à permettre une vérification externe.
- **Retour aux participants (*member checking*)** : si possible, soumettre les grandes interprétations thématiques aux enquêtés pour validation ou infirmation (Creswell, J. W. & Creswell, J. D., 2018).

8.6. La présentation des résultats

Les résultats de l'analyse doivent être présentés de façon claire, structurée et honnête, en évitant aussi bien la surinterprétation que la simple description factuelle sans apport analytique (American Psychological Association, 2020).

8.6.1. Présentation des résultats quantitatifs

1. Les tableaux de données :

- Numéroter et titrer chaque tableau de façon explicite (exemple : Tableau 3 : Scores moyens d'anxiété langagière selon le sexe et le niveau scolaire, wilaya de Khenchela, 2023-2024) ;
- Présenter simultanément les effectifs et les pourcentages pour les variables catégorielles ;

- Présenter simultanément la moyenne arithmétique et l'écart-type pour les variables numériques (American Psychological Association, 2020) ;
- Indiquer les résultats complets des tests statistiques : valeur du test, degrés de liberté, niveau de significativité et taille de l'effet.

2. Les figures et graphiques :

- Numéroté et titrer chaque figure de façon précise ;
- Choisir le type de représentation graphique adapté : histogramme pour les distributions, diagramme en barres pour les comparaisons entre groupes, nuage de points pour les corrélations ;
- Légèder clairement les deux axes et indiquer l'unité de mesure ;
- Éviter les effets visuels superflus (effets tridimensionnels, dégradés) qui nuisent à la lisibilité des données.

3. Le commentaire textuel :

Le commentaire textuel ne doit pas se borner à répéter les chiffres du tableau. Il doit interpréter, mettre en perspective, souligner les tendances principales et établir des liens avec les hypothèses de recherche et avec les travaux antérieurs (Creswell, J. W. & Creswell, J. D., 2018).

Exemple — Présentation intégrée d'un résultat quantitatif (contexte Français Langue Étrangère)

Le tableau 3 présente les scores moyens d'anxiété langagière selon le sexe pour l'ensemble de l'échantillon (N = 120 élèves de trois lycées de la wilaya de Khenchela).

Tableau 3 : Scores d'anxiété langagière selon le sexe (échelle de 1 à 5)

Groupe	Nombre	Moyenne	Écart-type	Test t
Significativité	d de Cohen			
Filles	62	3.41	0.58	-4.53
p < .001	0.83			
Garçons	58	2.93	0.57	

Note : * $p < .001$; d de Cohen = taille de l'effet

Les résultats révèlent que les élèves de sexe féminin présentent un niveau d'anxiété langagière significativement plus élevé que les élèves de sexe masculin ($t(118) = -4.53$, $p < .001$). La valeur du d de Cohen (0.83) indique une taille d'effet importante selon les critères de Cohen (1988), ce qui confère à ce résultat une pertinence non seulement statistique mais aussi pédagogique. Ces données sont cohérentes avec les observations de Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope (1986) sur la plus grande vulnérabilité des apprenantes féminines à l'anxiété de performance en langue étrangère, et pourraient s'expliquer dans le contexte algérien par une pression sociale plus forte exercée sur les filles en situation de prise de parole publique en langue étrangère. »

8.6.2. Présentation des résultats qualitatifs

Les résultats qualitatifs sont présentés thème par thème, selon l'ordre logique ou hiérarchique déterminé lors de la phase d'analyse (Miles et *al.*, 2014 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Pour chaque thème, la présentation alterne synthèse analytique et extraits de verbatim illustratifs.

1. Structure type de présentation d'un thème :

- Introduction du thème : définition précise, importance dans le corpus, fréquence d'occurrence.
- Synthèse analytique : ce que les données révèlent collectivement sur ce thème.
- Illustrations par verbatim : deux ou trois extraits représentatifs, entre guillemets, avec indication de la source.
- Interprétation : lecture théorique du thème, mise en relation avec d'autres thèmes et avec le cadre conceptuel de la recherche (Braun & Clarke, 2006).

2. Règles de présentation des verbatim :

- Citer textuellement les propos, entre guillemets français (« »), sans les corriger grammaticalement ;
- Indiquer systématiquement la source par un code (Élève 07, Enseignant B, etc.) ;
- Sélectionner des extraits représentatifs de la diversité du thème, pas seulement les plus frappants ou les plus extrêmes ;

- Signaler les passages omis par des crochets contenant des points de suspension : [...] ;
- Équilibrer la répartition des citations entre les différents participants, pour éviter la surreprésentation d'une seule voix.

8.6.3. L'intégration des résultats mixtes

Dans une recherche à méthodologie mixte, les résultats quantitatifs et qualitatifs doivent être articulés de façon cohérente et complémentaire (Creswell & Plano Clark, 2017). Cette intégration est la valeur ajoutée principale de l'approche mixte.

1. Présentation séquentielle : Présenter d'abord l'ensemble des résultats quantitatifs, puis l'ensemble des résultats qualitatifs, et terminer par une synthèse intégrative qui met en dialogue les deux ensembles (Creswell & Plano Clark, 2018). Ce format est le plus fréquent dans les mémoires de Master.

2. Présentation intégrée par thèmes : Organiser les résultats par questions de recherche ou par thèmes principaux, en présentant pour chaque thème les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs de façon conjointe.

3. Triangulation explicite des résultats : Comparer explicitement les résultats issus des différentes sources et méthodes : identifier les convergences (résultats qui se confirment mutuellement), les divergences (résultats contradictoires qui nécessitent une interprétation) et les complémentarités (résultats qui s'enrichissent mutuellement sans se contredire) (Denzin & Lincoln, 2017).

8.7. Exercices corrigés

Exercice 1 : Analyse de données quantitatives en contexte algérien

Consigne : Vous avez collecté les scores d'anxiété langagière (échelle de 1 à 5) de 20 élèves de 3^{ème} Année Secondaire d'un lycée de la wilaya de Batna. Calculez les statistiques descriptives demandées et interprétez les résultats.

Données — Élèves 01 à 10 (garçons) : 2,4 — 3,1 — 2,8 — 3,5 — 2,2 — 2,9 — 3,3 — 2,6 — 3,0 — 2,7

Données — Élèves 11 à 20 (filles) : 3,2 — 3,6 — 2,9 — 3,8 — 3,4 — 3,1 — 3,7 — 3,3 — 3,5 — 3,0

Questions :

- Calculez la moyenne arithmétique et l'écart-type pour l'ensemble de l'échantillon.
- Calculez la moyenne arithmétique pour chaque groupe (garçons / filles).
- Interprétez les résultats en les mettant en lien avec le contexte sociolinguistique algérien.

Corrigé détaillé — Exercice 1

a) Statistiques pour l'ensemble de l'échantillon (N = 20)

Somme de tous les scores = $2,4 + 3,1 + 2,8 + 3,5 + 2,2 + 2,9 + 3,3 + 2,6 + 3,0 + 2,7 + 3,2 + 3,6 + 2,9 + 3,8 + 3,4 + 3,1 + 3,7 + 3,3 + 3,5 + 3,0 = 62,0$

Moyenne arithmétique = $62,0 / 20 = 3,10$ sur 5

Calcul de l'écart-type : Variance = Somme des (score individuel - moyenne)² / (nombre de participants - 1)

Après calcul : Variance $\approx 0,18$; Écart-type $\approx 0,42$

b) Moyennes par groupe

Groupe garçons (Élèves 01 à 10) : $(2,4 + 3,1 + 2,8 + 3,5 + 2,2 + 2,9 + 3,3 + 2,6 + 3,0 + 2,7) / 10 = 28,5 / 10 = 2,85$

Groupe filles (Élèves 11 à 20) : $(3,2 + 3,6 + 2,9 + 3,8 + 3,4 + 3,1 + 3,7 + 3,3 + 3,5 + 3,0) / 10 = 33,5 / 10 = 3,35$

c) Interprétation contextualisée

Le score moyen d'anxiété langagière pour l'ensemble de l'échantillon est de 3,10 sur 5 (écart-type = 0,42), ce qui correspond à un niveau d'anxiété modéré à élevé. Ce niveau est cohérent avec les résultats rapportés dans plusieurs études menées en Algérie sur l'anxiété en cours de français (Bouzidi, 2024 ; Horwitz, 2001).

La comparaison entre les groupes révèle une différence notable : les élèves de sexe féminin (moyenne = 3,35) affichent un niveau d'anxiété plus élevé que les élèves de sexe masculin (moyenne = 2,85). La différence de 0,50 point représente environ 1,2 écart-type, ce qui suggère un effet de taille moyenne-forte (Cohen, 1988). Pour confirmer la significativité statistique de cette différence, un test t de Student pour échantillons indépendants est nécessaire (Field, 2018).

Dans le contexte algérien, cette différence peut s'expliquer par des normes sociales qui exercent une pression plus forte sur les filles en situation de prise de

parole publique en langue étrangère, phénomène déjà observé dans des contextes culturels proches (Horwitz et *al.*, 1986).

Exercice 2 : Codage thématique d'un entretien en Français Langue Étrangère

Consigne : Lisez l'extrait d'entretien ci-dessous, réalisez un codage thématique, regroupez les codes en thèmes et rédigez une synthèse interprétative articulée à des références théoriques.

« Le français pour moi c'est compliqué. À la maison on parle arabe et chaoui, jamais français. Donc quand j'arrive en classe, c'est difficile. J'ai l'impression que les autres sont plus forts que moi parce qu'ils ont des parents qui parlent français. Ma mère elle a jamais été à l'école, elle peut pas m'aider. Le professeur il va vite, il utilise des mots difficiles. Je comprends pas toujours. Des fois je voudrais poser une question mais j'ai peur que ça soit une question bête. L'année dernière j'avais une professeure qui expliquait mieux, elle prenait le temps. Cette année c'est pas pareil. Mais bon, je sais que le français c'est important pour le bac et pour après. Mon frère il a réussi grâce au français, il est à l'université maintenant. Donc je fais des efforts, j'essaie de regarder des films en français des fois. »
(Élève 05, garçon, 3ème Année Secondaire, zone rurale, wilaya de Khenchela)

Corrigé détaillé — Exercice 2

Première étape : codage des unités de sens

- Unité de sens : « À la maison on parle arabe et chaoui »

→ Code attribué : Environnement linguistique familial non francophone

- Unité de sens : « les autres sont plus forts parce qu'ils ont des parents qui parlent français »

→ Code attribué : Comparaison sociale défavorable / Capital linguistique hérité

- Unité de sens : « Ma mère [...] peut pas m'aider »

→ Code attribué : Absence de soutien familial à l'apprentissage

- Unité de sens : « Le professeur il va vite, il utilise des mots difficiles »

→ Code attribué : Pratiques enseignantes perçues comme inadaptées

- Unité de sens : « j'ai peur que ça soit une question bête »

→ Code attribué : Peur du jugement social / Préservation de l'image de soi

- Unité de sens : « L'année dernière j'avais une professeure qui expliquait mieux »

→ Code attribué : Impact de la qualité de l'étayage enseignant sur le vécu affectif

- Unité de sens : « le français c'est important pour le bac et pour après »

→ Code attribué : Motivation instrumentale (valeur utilitaire du français)

- Unité de sens : « Mon frère il a réussi grâce au français »

→ Code attribué : Modèle de réussite dans l'entourage familial proche

- Unité de sens : « j'essaie de regarder des films en français »

→ Code attribué : Stratégie d'apprentissage informelle et autonome

Deuxième étape : regroupement en thèmes

Thème 1 : Contexte sociolinguistique et inégalité des capitaux linguistiques familiaux

→ Codes regroupés : Environnement linguistique familial non francophone ; Comparaison sociale défavorable ; Absence de soutien familial

Thème 2 : Inhibitions affectives et manifestations de l'anxiété langagière

→ Codes regroupés : Peur du jugement / Préservation de l'image de soi

Thème 3 : Rôle de l'enseignant dans le vécu affectif de l'apprenant

→ Codes regroupés : Pratiques enseignantes perçues comme inadaptées ; Impact de l'étayage enseignant

Thème 4 : Représentations du français et dynamique motivationnelle

→ Codes regroupés : Motivation instrumentale ; Modèle de réussite familial ; Stratégie autonome

Synthèse interprétative

Cet entretien révèle un apprenant confronté à une double inégalité : une inégalité de capital linguistique familial (Hamers & Blanc, 2000) — absence de modèles francophones dans l'entourage proche — et une inégalité d'accès à un étayage enseignant adapté (Vygotski, 1978). Le recours à la langue tamazight (chaoui) dans l'environnement domestique constitue un facteur supplémentaire de distance avec la langue cible.

L'activation du filtre affectif (Krashen, 1982) se manifeste ici par la peur du jugement des pairs, qui conduit l'élève à une stratégie d'évitement de la prise de parole en classe. Ce mécanisme est cohérent avec les recherches de

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope (1986) sur l'anxiété de performance en langue étrangère.

Malgré ces obstacles, la motivation instrumentale (Dörnyei, 2001) — fondée sur la valeur utilitaire du français pour le Baccalauréat et l'insertion professionnelle — constitue un moteur actif qui pousse l'élève à développer des stratégies d'apprentissage informelles et autonomes.

Exercice 3 : Rédaction d'une section de résultats mixtes

Consigne : À partir des données ci-dessous, rédigez une section de résultats présentant la relation entre anxiété langagière et fréquence de participation orale en classe de Français Langue Étrangère, dans un lycée de la wilaya de Khenchela.

- Corrélation de Pearson : $r = -0,52$, $p < 0,001$, nombre de participants = 80 élèves de 4ème Année Moyenne
- Score moyen d'anxiété : moyenne = 3,24, écart-type = 0,68
- Fréquence moyenne de participation orale : moyenne = 2,1 prises de parole par séance, écart-type = 1,4
- Extraits d'entretiens avec 12 élèves confirmant qualitativement la relation observée

Corrigé détaillé — Exercice 3

Relation entre anxiété langagière et participation orale en classe de Français Langue Étrangère

Résultats quantitatifs

Le niveau d'anxiété langagière de l'échantillon, mesuré à l'aide du Foreign Language Classroom Anxiety Scale adapté au contexte algérien (Horwitz et *al.*, 1986), s'établit à une moyenne de 3,24 sur 5 (écart-type = 0,68), ce qui correspond à un niveau d'anxiété modéré à élevé. La fréquence moyenne de participation orale observée lors des séances d'expression orale est de 2,1 prises de parole par séance (écart-type = 1,4), avec une variabilité interindividuelle importante reflétant des profils d'apprenants très hétérogènes.

L'analyse corrélationnelle révèle une relation négative significative entre le niveau d'anxiété langagière et la fréquence de participation orale (r de Pearson = -0,52, $p < 0,001$). Cette corrélation négative de taille moyenne-forte (Cohen, 1988) indique que les apprenants présentant un niveau d'anxiété plus élevé tendent à prendre moins souvent la parole en classe lors des activités d'expression orale en français.

Résultats qualitatifs

Les entretiens conduits auprès de 12 élèves permettent de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à cette relation. Les apprenants présentant un niveau d'anxiété élevé décrivent une véritable inhibition, souvent automatique et difficile à contrôler :

→ « Même quand je connais la réponse, je lève pas la main. J'ai trop peur de me tromper devant tout le monde, surtout devant les filles. » (Élève 03, garçon, 4ème Année Moyenne)

→ « C'est plus fort que moi. Dès que le professeur pose une question, mon cœur se met à battre fort et je baisse les yeux pour qu'il ne m'interroge pas. » (Élève 08, fille, 4ème Année Moyenne)

→ « En arabe, je répons tout le temps. En français, je préfère me taire. J'ai peur que les autres se moquent de mon accent. » (Élève 11, fille, 4ème Année Moyenne, de langue maternelle tamazight)

Ces témoignages illustrent le caractère automatique et difficilement contrôlable de l'inhibition induite par l'anxiété, conformément au modèle du filtre affectif de Krashen (1982). La troisième citation souligne par ailleurs l'impact de la situation sociolinguistique algérienne — coexistence arabe dialectal / tamazight / français — sur la construction de la confiance en soi en langue cible.

Synthèse et discussion

La convergence des données quantitatives (corrélation significative de $r = -0,52$) et des données qualitatives (témoignages d'inhibition récurrents) renforce la validité du constat par triangulation (Denzin & Lincoln, 2017). Ces résultats confirment l'hypothèse opérationnelle posée en début de recherche. Ils sont cohérents avec les travaux pionniers de MacIntyre et Gardner (1991) sur l'effet inhibiteur de l'anxiété sur la production orale en langue seconde, et avec l'étude de Young (1991) sur les stratégies de réduction de l'anxiété en classe de langue. Dans le contexte algérien spécifiquement, l'insécurité linguistique liée à la situation de diglossie (Taleb-Ibrahimi, 2004) constitue un facteur aggravant qu'une approche didactique fondée sur la bienveillance évaluative et le droit à l'erreur pourrait contribuer à atténuer.

8.8. Synthèse

Dimension	Points clés à retenir
Accès au terrain	Autorisations administratives obligatoires (Direction de l'Éducation, établissement, parents pour les mineurs). Négociation relationnelle avec les enseignants. Préparation logistique rigoureuse,

	<p>notamment dans les wilayas de l'intérieur algérien (Fortin & Gagnon, 2016).</p>
Éthique de la recherche	<p>Consentement éclairé de tous les participants (formulaire bilingue arabe/français recommandé). Garantie d'anonymat et de confidentialité strictes. Principe de non-malfaisance, notamment vis-à-vis des groupes vulnérables (Israel & Hay, 2006 ; American Educational Research Association, 2011).</p>
Collecte des données	<p>Passation structurée et bienveillante des questionnaires. Conduite d'entretiens avec écoute active et gestion du choix de la langue (Kvale & Brinkmann, 2015). Observation systématique en classe (Jorgensen, 1989). Tenue régulière d'un journal de terrain réflexif.</p>
Analyse quantitative	<p>Saisie et nettoyage des données. Analyses descriptives : moyennes arithmétiques, écarts-types, pourcentages. Analyses inférentielles : test t de Student, analyse de variance, corrélation, test du Khi-deux. Calcul de la taille de l'effet. Logiciels</p>

	recommandés : JASP, SPSS (Field, 2018 ; Cohen, 1988).
Analyse qualitative	Analyse de contenu thématique en six étapes (Braun & Clarke, 2006 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Codage inductif ou déductif (Saldaña, 2016). Rigueur assurée par la triangulation, la saturation, la réflexivité et la traçabilité de la démarche (Lincoln & Guba, 1985).
Présentation des résultats	Tableaux et graphiques conformes aux normes de l'Association Américaine de Psychologie (2020) pour les résultats quantitatifs. Présentation thématique avec verbatim pour les résultats qualitatifs. Intégration triangulée des résultats mixtes par convergence, divergence et complémentarité (Creswell & Plano Clark, 2018).

Tableau 17. Synthèse

PARTIE IV

**RÉDACTION, PRÉSENTATION
& ANNEXES**

INTRODUCTION

La rédaction du mémoire et sa présentation orale constituent l'aboutissement de votre travail de recherche. Après des mois consacrés aux lectures théoriques, à la collecte minutieuse de données, et à leur analyse rigoureuse, vous devez maintenant communiquer vos résultats de manière claire, structurée et convaincante (Booth et *al.*, 2016).

Cette partie vous guide dans toutes les étapes de la communication scientifique : structuration du mémoire (chapitre 9), normes de citation APA (chapitre 10), rédaction académique (chapitre 11), mise en forme (chapitre 12), et soutenance orale (chapitre 13). Sept annexes complètes fournissent tous les outils pratiques.

CHAPITRE 9

LA STRUCTURE DU MÉMOIRE

Introduction

Un mémoire suit une structure conventionnelle facilitant la lecture. Cette structure reflète la logique scientifique : problème → état des lieux → méthode → résultats → interprétation → conclusion (Murray, 2011).

9.1. Les éléments liminaires

9.1.1. La page de garde

La page de garde identifie formellement le document. Elle comprend : le titre complet (précis, informatif, 15-20 mots max), votre nom complet, le diplôme préparé, le nom du directeur avec son titre, l'institution, l'année universitaire.

Le titre doit indiquer le thème, la population et parfois la méthode. Exemple : « Les stratégies de gestion du stress professionnel chez les enseignants débutants du secondaire : une étude qualitative par entretiens ».

La mise en page doit être sobre et professionnelle. Évitez images décoratives, couleurs criardes, polices fantaisistes. Certaines institutions fournissent des modèles obligatoires.

9.1.2. Les remerciements

Les remerciements (optionnels mais recommandés) reconnaissent l'aide reçue. Ils doivent rester courts (une page maximum), sobres et sincères. Suivez un ordre conventionnel (Hartley, 2008) :

1. Le directeur en premier : disponibilité, conseils, expertise, encouragements ;
2. Les professionnels ayant facilité l'accès au terrain ;
3. Les participants (collectivement, sans les nommer pour préserver l'anonymat) ;
4. Les collègues si des discussions ont nourri votre réflexion ;
5. Proches (famille, amis) pour le soutien moral.

Exemple de remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu Professeur Marie DUPONT, directrice de ce mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils éclairés et ses encouragements constants tout au long de cette recherche.

Ma reconnaissance va également au personnel du Lycée X qui m'a permis d'accéder au terrain et de collecter les données nécessaires.

Je remercie tous les enseignants qui ont accepté de partager leur expérience et leur temps.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis pour leur soutien durant cette année.

9.1.3. Le résumé (abstract)

Le résumé (200-300 mots) condense le mémoire de manière autonome. Il suit une structure précise (Hartley, 2008) :

- **Contexte et objectif** : 2-3 phrases situant le problème et l'objectif.
- **Méthode** : Approche, échantillon, instruments (3-4 phrases).
- **Résultats principaux** : Les 2-3 résultats majeurs (3-4 phrases).
- **Conclusion** : Implications ou recommandations (1-2 phrases).

Le résumé doit être informatif (pas seulement descriptif) et auto-suffisant (compréhensible sans lire le mémoire). Évitez les références bibliographiques, tableaux ou abréviations non définies.

Exemple de résumé structuré

Cette recherche examine les stratégies de gestion du stress professionnel chez les enseignants novices du secondaire. Malgré la multiplication des formations, les taux de burnout restent élevés. L'objectif est d'identifier les stratégies utilisées et leur efficacité perçue.

Nous avons mené 20 entretiens semi-directifs avec des enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience. Une analyse thématique a permis d'identifier les patterns récurrents.

Les résultats révèlent quatre types de stratégies : centrées sur le problème, centrées sur les émotions, d'évitement, et de développement professionnel. Les stratégies centrées sur le problème et le développement professionnel sont perçues comme les plus efficaces.

Ces résultats suggèrent d'orienter les formations vers des compétences concrètes de gestion plutôt que vers la simple sensibilisation au stress.

9.1.4. La table des matières

La table des matières liste tous les titres et sous-titres avec pagination. Elle doit être générée automatiquement (Word, LibreOffice). Incluez les titres jusqu'au niveau 3. Vérifiez que la numérotation est cohérente.

9.2. Le corps du mémoire

9.2.1. L'introduction générale

L'introduction (10% du volume total, 8-12 pages pour 100 pages) est la porte d'entrée. Elle accomplit plusieurs objectifs (Swales & Feak, 2012) :

1. **Accrocher le lecteur** : ouverture captant l'attention (statistique, anecdote, constat paradoxal).
2. **Contextualiser le sujet** : situer le thème.
3. **Justifier l'intérêt** : expliquer pourquoi ce sujet mérite d'être étudié.
4. **Identifier le problème** : clarifier le problème ou la lacune.
5. **Formuler la problématique** : énoncer le questionnement central.
6. **Présenter les objectifs** : indiquer précisément ce que vous visez.
7. **Annoncer le plan** : présenter la structure chapitre par chapitre.

L'introduction s'écrit souvent en dernier. Elle ne doit pas présenter de résultats ni de conclusions : ce sont des spoilers (Bunton, 2005).

9.2.2. La revue de littérature

La revue de littérature présente les connaissances existantes. Ce n'est PAS une liste d'auteurs, mais une synthèse critique et structurée (Hart, 2018).

Une bonne revue accomplit plusieurs fonctions : montrer votre maîtrise du domaine, identifier les courants théoriques, repérer convergences et divergences, identifier les lacunes, justifier votre contribution.

Elle peut être organisée chronologiquement, thématiquement, théoriquement, ou méthodologiquement. L'organisation thématique est généralement la plus efficace.

Chaque paragraphe doit avoir une phrase-clé annonçant l'idée principale. Évitez les listes d'auteurs sans lien logique. Privilégiez la synthèse critique : comparez, contrastez, évaluez.

9.2.3. La méthodologie

Le chapitre méthodologique décrit précisément COMMENT vous avez mené votre recherche. Il permet la reproductibilité (Creswell, J. W. & Creswell, J. D., 2018).

Structurez en sous-sections :

1. **Approche méthodologique** : Quali, quanti ou mixte ? Justifiez.
2. **Population et échantillon** : Qui ? Combien ? Comment sélectionnés ?
3. **Méthodes de collecte** : Entretiens, questionnaires, observations ?
4. **Instruments** : Présentez les outils (versions complètes en annexe).
5. **Procédure** : Comment s'est déroulée la collecte ?

6. **Méthodes d'analyse** : Comment avez-vous analysé ? Quels logiciels ?
7. **Éthique** : Consentement, confidentialité, approbation éthique.

Rédigez au passé composé. Soyez précis : durée moyenne des entretiens, taux de réponse au questionnaire.

9.2.4. Les résultats

Les résultats présentent vos données objectivement, sans interprétation approfondie (Wolcott, 2009).

En quantitatif : Commencez par statistiques descriptives, puis tests d'hypothèses. Utilisez tableaux et graphiques. Rappelez toutes les statistiques (valeurs de test, degrés de liberté, p , tailles d'effet).

En qualitatif : Organisez par thèmes. Illustrez chaque thème par des extraits de verbatims. Précisez la récurrence. Utilisez des pseudonymes.

Restez descriptif et factuel. Évitez les jugements ou interprétations prématurées. Présentez tous les résultats pertinents, même ceux qui ne vont pas dans le sens de vos hypothèses.

9.2.5. La discussion

La discussion interprète vos résultats en les mettant en perspective avec la littérature (Seidel & Bickman, 2014).

Structure recommandée :

1. Rappel des objectifs et principaux résultats (1-2 paragraphes).
2. Interprétation : Pour chaque résultat majeur, expliquez ce qu'il signifie.
3. Mise en relation avec la littérature : Confirment-ils ou contredisent-ils les études antérieures?
4. Explication des résultats inattendus.
5. Implications théoriques et pratiques.
6. Limites de la recherche : soyez honnête.
7. Pistes de recherche future.

Évitez de répéter les résultats sans les interpréter, de surinterpréter, ou d'ignorer les résultats contradictoires.

9.2.6. La conclusion

La conclusion (5-8 pages) synthétise et ouvre. Elle ne présente AUCUNE information nouvelle (Bunton, 2005).

Structure :

1. Rappel problématique et objectifs (1-2 paragraphes) ;
2. Synthèse des 3-4 résultats majeurs ;
3. Contributions scientifiques et pratiques ;
4. Limites (rappel bref) ;
5. Perspectives futures ;
6. Ouverture finale.

CHAPITRE 10

LES NORMES DE CITATION APA

Introduction

Citer ses sources est une obligation scientifique et éthique. Toute idée empruntée doit être référencée. Le non-respect constitue du plagiat (Pecorari, 2013).

Ce chapitre présente le style APA (7^{ème} édition, 2020), le plus utilisé en sciences humaines et sociales.

10.1. Pourquoi citer ?

Citer remplit plusieurs fonctions essentielles :

- Reconnaître la paternité intellectuelle.
- Permettre la vérification par le lecteur.
- Situer votre travail dans une tradition de recherche.
- Éviter le plagiat (faute grave).

10.2. Citations dans le texte

10.2.1. Auteur dans la phrase

Format : Nom (année) affirme que... ou Nom (année, p. X) écrit que « citation »

Exemples

Quivy et Van Campenhoutt (2006) soulignent que la problématique structure l'ensemble de la recherche.

Selon Beaud (2006, p. 25), « une bonne question doit être claire, faisable et pertinente ».

10.2.2. Auteur entre parenthèses

Exemples

La recherche qualitative privilégie la profondeur (Flick, 2018).

L'analyse thématique suit six étapes (Braun & Clarke, 2006).

10.2.3. Deux auteurs

Reliés par « et » en français ou & entre parenthèses.

Exemples

Creswell J. W. et Creswell J. D. (2018) définissent trois approches.

L'approche mixte combine quali et quanti (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

10.2.4. Trois auteurs ou plus

Dès la première mention : Premier auteur et *al.* (année)

Exemples

Miles et *al.* (2014) proposent des techniques d'analyse.

La validité se vérifie par triangulation (Lincoln et *al.*, 1985).

10.2.5. Citation directe courte (< 40 mots)

Entre guillemets, avec numéro de page obligatoire.

Exemples

Selon Maxwell (2013, p. 45), « le design qualitatif est flexible et itératif ».

L'analyse « vise à identifier des thèmes récurrents » (Saldaña, 2016, p. 198).

10.2.6. Citation directe longue (≥ 40 mots)

En retrait (1,27 cm), sans guillemets, référence après la ponctuation.

10.2.7. Paraphrase

Reformuler dans vos mots nécessite aussi une citation (mais sans page).

10.3. Liste de références bibliographiques

La bibliographie liste TOUTES les sources citées, par ordre alphabétique d'auteur. Seules les sources citées y figurent (APA, 2020).

10.3.1. Livre

Format : Nom, I. (Année). Titre de l'ouvrage en italique. Éditeur.

Exemples

Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse*. La Découverte.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design* (5th ed.). SAGE Publications.

10.3.2. Chapitre

Format : Nom, I. (Année). Titre du chapitre sans italique. Dans I. Nom (Dir. ou Éd.), Titre de l'ouvrage en italique (pp. 00-00). Éditeur.

Exemple

Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale* (5e éd., pp. 51-84). Presses de l'Université du Québec.

10.3.3. Article de revue

Format : Nom, I. (Année). Titre de l'article sans italique. Nom de la revue en italique, volume en italique(numéro). 00-00. Consulté le J/M/A, à l'adresse Lien.

Exemple

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Consulté le 10/02/2026, à l'adresse <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

10.3.4. Page web

Format : Nom, I. (Année, mois jour). Titre en italique. Nom du site. Consulté le J/M/A, à l'adresse Lien.

Exemple

GRANGER, L. (2025, 16 décembre). *Gestion du temps : mieux gérer votre planning*. Consulté le 09/02/2026, à l'adresse <https://www.manager-go.com/efficacite-professionnelle/gestion-du-temps.htm>

10.4. Éviter le plagiat

Le plagiat prend plusieurs formes (Pecorari, 2013) :

- **Plagiat intégral :** copier-coller sans guillemets ni référence.

- **Plagiat par paraphrase** : reformuler légèrement sans citer.
- **Plagiat de structure** : reproduire la structure argumentative.
- **Auto-plagiat** : réutiliser vos propres travaux sans le mentionner.

Pour éviter : citez systématiquement, paraphrasez dans vos mots, utilisez guillemets pour citations exactes, utilisez logiciel de détection avant soumission.

CHAPITRE 11

LA RÉDACTION ACADÉMIQUE

Le style académique valorise clarté, précision, objectivité et impersonnalité (Sword, 2012).

11.1. Principes de base

- Phrases courtes : 15-25 mots idéalement.
- Vocabulaire précis : termes techniques appropriés.
- Évitez le jargon inutile.
- Évitez « je » : préférez « nous » ou impersonnel.
- Évitez jugements : « malheureusement », « heureusement ».
- Nuancez : « généralement », « fréquemment ».

Du familier à l'académique

- ✗ Familier : Plein de profs sont stressés.
- ✓ Académique : De nombreux enseignants rapportent des niveaux élevés de stress professionnel.
- ✗ Je pense que le stress est un problème important.
- ✓ Les données suggèrent que le stress constitue un enjeu majeur.

11.2. Temps verbaux

- Présent : vérités générales, résultats de votre recherche.
- Passé composé : ce que vous avez fait (« Nous avons mené »).

11.3. Erreurs fréquentes

- Répétitions excessives.
- Phrases trop longues.
- Voix passive excessive.
- Nominalisation : préférez « analyser » à « procéder à l'analyse ».
- Adverbes inutiles : « très », « vraiment ».

CHAPITRE 12

LA MISE EN FORME

La mise en forme doit être soignée et conforme aux normes (Eco, 2016).

12.1. Normes générales

- Police : Arial ou Times 12pt.
- Interligne : 1,5 ou double.
- Marges : 2,5 cm minimum.
- Alignement : Justifié.
- Pagination : En bas de page.

12.2. Titres

- Niveau 1 : 1. CHAPITRE (GRAS MAJUSCULES).
- Niveau 2 : 1.1 Section (Gras).
- Niveau 3 : 1.1.1 Sous-section (Gras).
- Niveau 4 : 1.1.1.1 (Italique).

12.3. Tableaux et figures

Chaque tableau/figure doit être numéroté, titré, référencé, lisible et autonome (Nicol & Pexman, 2010).

CHAPITRE 13

LA SOUTENANCE ORALE

La soutenance dure 30-60 minutes : 15-20 min présentation + 15-40 min questions (Mullins & Kiley, 2002).

13.1. Préparer la présentation

Structure pour 20 minutes :

1. **Introduction (2-3 min)** : Contexte, problématique, objectifs.
2. **Cadre théorique (2-3 min)** : Concepts clés, théories.
3. **Méthodologie (3-4 min)** : Approche, échantillon, collecte, analyse.
4. **Résultats (6-8 min)** : Les 3-4 résultats principaux.
5. **Discussion (2-3 min)** : Interprétation, implications, limites.
6. **Conclusion (1-2 min)** : Synthèse, contributions, perspectives.

13.2. Le support visuel

- Peu de texte : Max 5-6 lignes par diapo, police 24pt min.
- Privilégiez schémas, graphiques, tableaux.
- Cohérence : même police, mêmes couleurs.
- 1 diapo par minute (15-20 diapositives).

13.3. Gérer les questions

- Écoutez attentivement.
- Prenez le temps de réfléchir (5 sec OK).
- Reformulez si besoin.
- Reconnaissez les limites honnêtement.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien complet

STRUCTURE DETAILLEE

==== INTRODUCTION (5 min) ====

- Accueil et remerciements ;
- Présentation chercheur et recherche ;
- Procédure (durée, enregistrement, confidentialité) ;
- Consentement et droit de retrait ;
- Lancer enregistrement.

==== ÉCHAUFFEMENT (5 min) ====

1. Pouvez-vous vous présenter ?
2. Comment êtes-vous arrivé(e) à ce poste ?

==== THÈME 1 : [TITRE] ====

Question d'ouverture : « Pouvez-vous me parler de... ? »

Relances :

- « Exemple concret ? »
- « Comment cela se manifeste ? »
- « Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? »

==== CLÔTURE (5 min) ====

1. « Aspects importants non abordés ? » ;
2. « Questions ? » ;
3. Remerciements ;
4. Arrêter enregistrement.

==== NOTES POST-ENTRETIEN ====

Heure fin : _____ Durée : _____ min

Qualité : Excellent Bon Moyen Difficile

Points saillants : _____

Ajustements : _____

Annexe 2 : Questionnaire

Structure

Note introductive

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche de Master. Durée : 15 min. Réponses anonymes et confidentielles.

== SECTION 1 : INFORMATIONS ==

1. Sexe : Féminin Masculin Autre ;
2. Âge : _____ ans ;
3. Niveau d'études : L1 L2 L3 M1 M2.

== SECTION 2 : [THÉMATIQUE] ==

- Sur une échelle de 1 à 5 :
 - a) [Affirmation 1]
 - 2 3 4 5
- Quelle est votre principale difficulté ?
 - [Option 1]
 - [Option 2]
 - Autre : _____

== MERCI ! ==

Email (optionnel pour résultats) : _____

Annexe 3 : Grille d'observation

Grille

Lieu : _____ Date : _____ Durée : _____ min

Comportements verbaux

Pose des questions Fréquence : ____ fois ;

Donne son avis Fréquence : ____ fois ;

Reste silencieux Durée : ____ min.

Comportements non verbaux

Contact visuel maintenu ;

Posture ouverte ;

Utilisation smartphone.

Notes descriptives :

Impressions :

Annexe 4 : Formulaire de consentement

Formulaire

==== consentement éclairé ====

- Titre recherche : _____
- Chercheur : _____
- Contact : _____

1. Objectifs

Cette recherche vise à _____

2. Votre participation

- Vous serez invité à _____
- Durée : _____ minutes

3. Risques et bénéfices

- Risques : minimaux.
- Bénéfices : contribution à la connaissance.

4. Confidentialité

- Identité jamais divulguée.
- Données anonymisées.
- Enregistrements détruits après transcription.

5. Droit de retrait

- Participation volontaire.
- Retrait possible à tout moment.

- Refus de certaines questions possible.

Consentement

Je, soussigné(e) _____

Déclare avoir :

- compris les objectifs.
- posé toutes mes questions.
- compris le caractère volontaire.
- compris la confidentialité.

J'accepte de participer

- j'accepte l'enregistrement audio

Date : __ / __ / ____

Signature participant : signature chercheur :

Annexe 5 : Calendrier 12 mois

Planning

Mois 1-2 : phase exploratoire

- Lectures, identification sujet, choix directeur.

Mois 3-4 : construction projet

- Revue littérature, cadre théorique, questions.

Mois 5-6 : préparation méthodologique

- Construction outils, pré-test, autorisations.

Mois 7-8 : collecte

- Recrutement, collecte données, transcription.

Mois 9-10 : analyse

- Analyse données, rédaction Résultats et Discussion.

Mois 11 : rédaction finale

- Introduction, Conclusion, Bibliographie, Mise en forme.

Mois 12 : soutenance

- Corrections, dépôt, préparation présentation, SOUTENANCE.

Annexe 6 : Grille d'évaluation

CRITÈRES	INDICATEURS	NOTE
1. Problématique	Pertinence, clarté	/5
2. Méthodologie	Adéquation, rigueur	/5
3. Analyse	Qualité, interprétation	/4
4. Discussion	Mise en perspective	/3
5. Rédaction	Structure, style	/3
6. Normes	Citations APA, mise en page	/2
SOUS-TOTAL		/22
7. Soutenance	Présentation, questions	/3
NOTE FINALE		/25

Tableau 18. Grille d'évaluation

Annexe 7 : Modèle de Protocole Expérimental

Thème de recherche

« Impact du type de feedback sur la compréhension de l'écrit chez les élèves de 4ème année primaire. »

Ce document présente un exemple type de mise en œuvre d'une méthode expérimentale en sciences de l'éducation. Il adopte une posture objective et rigoureuse, standard pour un mémoire de recherche.

1. Définition du problème et hypothèses

1.1. Objectif de l'étude

Cette recherche vise à déterminer si la temporalité de la correction (feedback) influence la performance des élèves lors d'activités de compréhension de lecture.

1.2. Hypothèses

- Hypothèse de recherche (H1) : Les élèves bénéficiant d'un feedback immédiat obtiendront des scores de compréhension significativement supérieurs à ceux recevant un feedback différé.
- Hypothèse nulle (H0) : Il n'existe aucune différence significative de performance entre les deux modalités de feedback.

2. Méthodologie et opérationnalisation

2.1. Les Variables

Pour tester l'hypothèse, le dispositif isole deux variables principales

Type de Variable	Définition	Opérationnalisation (Mesure/Manipulation)
Variable Indépendante (VI)	La modalité de correction (Cause présumée).	Modalité A (Expérimentale) : Correction immédiate (interruption pédagogique). Modalité B (Contrôle) : Correction différée (une semaine après).
Variable Dépendante (VD)	La performance en lecture (Effet mesuré).	Score quantitatif : Note sur 20 obtenue au test standardisé de compréhension « Texte Alpha ».
Variables Contrôlées	Facteurs maintenus constants pour éviter les biais.	Niveau scolaire (4AP), durée de la séance (45 min), texte support, enseignant unique.

Tableau 19. Variables

2.2. Participants et Échantillonnage

L'étude porte sur un échantillon total de $N = 60$ élèves de 4ème année primaire.

- Procédure d'assignation : Afin de garantir la validité interne et l'équivalence des groupes au départ, le chercheur procède à une assignation aléatoire (randomisation).
- Constitution des groupes :
 - Groupe Expérimental ($n=30$) : Soumis à la correction immédiate.
 - Groupe Contrôle ($n=30$) : Soumis à la correction différée.

3. Déroulement de l'expérimentation

L'expérience se déroule en trois phases distinctes :

1. Phase de Pré-test (Optionnelle mais recommandée) : Vérification que les deux groupes ont un niveau de lecture équivalent avant l'intervention.
2. Phase d'Intervention (Traitement) :
 - a. Les deux groupes lisent le même texte et répondent aux mêmes questions.
 - b. *Groupe Expérimental* : Le chercheur intervient immédiatement après chaque réponse pour valider ou corriger.
 - c. *Groupe Contrôle* : Le chercheur ramasse les copies sans

fournir de correction immédiate.

3. Phase de Post-test (Mesure) : Administration du test de compréhension final pour mesurer l'impact de l'intervention.

4. Résultats et analyse statistique

Les données recueillies sont soumises à une analyse statistique descriptive et inférentielle.

4.1. Statistiques Descriptives

Comparaison des moyennes arithmétiques des deux groupes au post-test.

Groupe	Effectif (N)	Moyenne (M)	Écart-Type (SD)
Groupe Expérimental	30	16,00 / 20	2,5
Groupe Contrôle	30	12,00 / 20	3,1

Tableau 20. Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe contrôle

Constat : On observe une différence brute de +4 points en faveur du groupe expérimental.

4.2. Test d'Hypothèse (Statistique Inférentielle)

Pour vérifier si cette différence est significative (et non due au hasard), un Test *t* de Student pour échantillons

indépendants est réalisé.

- Résultat du test (p-value) : $p = 0,03$
 - *Interprétation* : La valeur p est inférieure au seuil de risque $\alpha = 0,05$. Le résultat est donc statistiquement significatif. On rejette l'hypothèse nulle (H_0).
- Taille de l'effet (d de Cohen) : $d = 0,8$
 - *Interprétation* : Selon l'échelle de Cohen, cela correspond à un effet de taille forte. La modalité de correction a un impact majeur sur les résultats.

5. Conclusion de l'annexe 7

L'analyse des résultats permet de confirmer l'hypothèse de recherche (H_1). Dans les conditions de cette expérience, le feedback immédiat s'avère être une stratégie pédagogique significativement plus efficace que le feedback différé pour favoriser la compréhension de l'écrit chez les élèves de 4^{ème} année primaire.

Références bibliographiques

A

- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). SAGE Publications.
- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2013). *Constructing Research Questions: Doing Interesting Research*. SAGE Publications.
- American Educational Research Association (AERA). (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156.
- American Psychological Association (APA). (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7e éd.). American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe* (4e éd.). Armand Colin.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. Jossey-Bass.

B

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). *Principles of Biomedical Ethics* (7th ed.). Oxford University Press.
- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse : Comment préparer et rédiger un mémoire de master*. La Découverte.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4e éd.). La Découverte.
- Becker, H. S. (2004). *Écrire les sciences sociales*. Economica.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2e éd.). Armand Colin.
- Boisvert, Y. (2000). *L'analyse postmoderniste : Une nouvelle grille d'analyse socio-politique*. L'Harmattan.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., Williams, J. M., Bizup, J., & FitzGerald, W. T. (2016). *The Craft of Research* (4th ed.). University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*. Mouton.

- Bouzidi, S. (2024). *Anxiété langagière et profils cognitifs VAK chez les apprenants du cycle primaire en didactique du Français Langue Étrangère* (Mémoire de recherche inédit). Université Abbas Laghrour, Khenchela.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Bunton, D. (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(3), 207-224.
- Bush, V. (1945). *Science, the Endless Frontier*. United States Government Printing Office.

C

- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- Cheriguen, F. (2007). *Les mots des uns, les mots des autres*. Éditions Marinoor.

- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd., pp. 51-84). Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49(12), 997-1003.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8e éd.). Routledge.
- Comte, A. (1830-1842). *Cours de philosophie positive*. Bachelier.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. SAGE Publications.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.

D

De Singly, F. (2016). *Le questionnaire* (4e éd.). Armand Colin.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5e éd.). Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company.

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2nd ed.). Routledge.

Durkheim, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Félix Alcan.

E

Eco, U. (2016). *Comment écrire sa thèse*. Flammarion.

Emanuel, E. J., Wendler, D., & Grady, C. (2008). An Ethical Framework for Biomedical Research. In E. Emanuel, Ch. Grady, R. A. Crouch, R. Lie, F. G. Miller & D. Wendler (Eds.), *The Oxford Textbook of Clinical Research Ethics* (pp. 123-135). Oxford University Press.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.

F

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter*. Cambridge University Press.

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). SAGE Publications.

H

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2e éd.). Cambridge University Press.

Hart, C. (2018). *Doing a Literature Review* (2nd ed.). SAGE Publications.

Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing*. Routledge.

Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

I

Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists*. Sage.

J

- James, W. (1907). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. Longmans, Green, and Co.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Sage.

K

- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krathwohl, D. R., & Smith, N. L. (2005). *How to Prepare a Dissertation Proposal*. Syracuse University Press.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.

L

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.

M

Mace, G., & Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche* (3e éd.). Presses de l'Université Laval.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning. *Language Learning*, 41(1), 85-117.

Macrina, F. L. (2014). *Scientific Integrity: Text and Cases in Responsible Conduct of Research* (4th ed.). ASM Press.

Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Menard, S. (2002). *Longitudinal Research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science*. University of Chicago Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage.
- Mucchielli, A. (Dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd.). Armand Colin.
- Mullins, G., & Kiley, M. (2002). It's a PhD, not a Nobel Prize. *Studies in Higher Education*, 27(4), 369-386.
- Murray, R. (2011). *How to write a thesis* (3rd ed.). Open University Press.

N

- National Commission for the Protection of Human Subjects. (1979). *The Belmont Report*. U.S. Department of Health and Human Services.

Nicol, A. A. M., & Pexman, P. M. (2010). *Displaying your findings* (6th ed.). APA.

P

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.

Pecorari, D. (2013). *Teaching to avoid plagiarism*. Open University Press.

Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Gallimard.

Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. Hutchinson.

Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. SAGE Publications.

Q

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3e éd.). Dunod.

R

Ravitch, S. M., & Riggan, M. (2017). *Reason & Rigor* (2nd ed.). SAGE Publications.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Houghton Mifflin.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. SAGE Publications.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). SAGE Publications.

S

- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications
- Sebaa, R. (2002). Culture et plurilinguisme en Algérie. *Synergies Algérie*, 1, 23-35.
- Seidel, E. J., & Bickman, L. (2014). The logic of disconfirmatory research. *JAACAP*, 53(7), 738-739.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6th ed.). SAGE Publications.

- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Steneck, N. H. (2006). Fostering Integrity in Research: Definitions, Current Knowledge, and Future Directions. *Science and Engineering Ethics*, 12(1), 53-74.
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103(2684), 677-680.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Brookings Institution Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students* (3rd ed.). University of Michigan Press.
- Sword, H. (2012). *Stylish academic writing*. Harvard University Press.

T

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Taleb-Ibrahimi, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, 1, 207-218.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

V

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). De Boeck.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

W

Wiles, R., Crow, G., Heath, S., & Charles, V. (2008). The Management of Confidentiality and Anonymity in Social Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(5), 417-428.

Wolcott, H. F. (2009). *Writing up Qualitative Research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Y

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications* (6th ed.). SAGE Publications.

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.




MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Destiné aux étudiants de
Master 1 Didactique

Cet ouvrage propose une introduction complète et pratique à la méthodologie de la recherche universitaire. Il accompagne les étudiants de Master 1 Didactique dans toutes les étapes de leur démarche de recherche, de la formulation du sujet jusqu'à la rédaction du rapport scientifique.

L'OUVRAGE ABORDE :

- Les fondements épistémologiques de la recherche
 - La problématique et les questions de recherche
 - Le cadre théorique et la revue de littérature
 - Les approches et méthodes de recherche
 - La collecte et l'analyse des données
 - La rédaction scientifique et les normes académiques
- 



Un guide essentiel pour développer une démarche rigoureuse, critique et scientifique, et réussir son mémoire de recherche.

ISBN: 978-9969-654-44-8



9 789969 654448



0672239274/0673214755



darelawsadjji@gmail.com



العوسجي لنشر الكتاب



0672239274