

## Modes de recueil et d'analyse des discours des acteurs : de quelques spécificités en didactiques

*Dominique Lahanier-Reuter*

*Isabelle Delcambre*

*Université Lille 3 Équipe Théodile-CIREL (France)*

### **Résumé :**

*Dans cet article, nous défendons la thèse selon laquelle les modes de recueil et d'analyse des discours sont spécifiées par les champs disciplinaires dans lesquels ils sont convoqués. Nous le montrons en étudiant des situations de recueils de discours d'autrui – entretiens, questionnaires, focus groups- selon trois axes de questionnement : la construction du sujet disciplinaire que requièrent ces recueils, les sens de la notion de représentativité, et la prise en compte des conséquences de la situation de recueil de discours sur les sujets interrogés*

**Mots clés** *Didactiques, Méthodes de recherche, Sujet didactique, Représentativité, Situation didactique.*

### **Abstract :**

*In this paper, we argue that the collect and the analysis of data are shaped by the disciplinary fields in which they take place. In order to accredit this point of view, we consider some situations – as interviews, questionnaires, focus groups – according to three main questions: how the disciplinary subject in these situations is perceived, how the researcher takes into account the effects of this situation on the interviewed and the meanings of the notion of representativeness.*

Nous défendons la thèse que les méthodes de recherche constituent un lieu privilégié pour interroger les épistémologies de ces champs scientifiques que sont les didactiques comme l'atteste l'importance des études et des manifestations scientifiques qui leur sont consacrées (Cohen-Azria et Sayac, 2009, Lahanier-Reuter et Roditi, 2007, Perrin-Glorian et Reuter, 2006). Nous proposons ici de centrer cette réflexion sur une question particulièrement vive, celle de la prise en compte des discours « sur » des situations didactiques explorées.

La contribution que nous proposons est à entendre comme complément à celle que nous exposons plus avant. En effet, les questions que nous abordons ici ont surgi durant la recherche ANR sur les Littéracies universitaires qu'Isabelle Delcambre a dirigée. Dans cette recherche ANR a été réalisé un important travail de recueil de données et de traitements de ces données ; c'est en grande partie sur cette expérience que nous nous appuyons dans le texte qui suit.

Cependant, il ne faudrait pas en déduire que ces questions sont uniquement contextuelles et que ce sont les seuls accidents de cette recherche qui les ont fait naître. Nous dirons plutôt que de latentes, elles sont devenues incontournables. Si nous cherchons les raisons de leur émergence, de leur transformation de questionnements généraux en questions robustes, nous en voyons au moins deux : l'aventure même de cette recherche, ses aléas, ses nécessités, et nos différences de positions révélées par le travail collaboratif que nous avons mené. Nous entendons par là non pas nos divergences, mais le fait que nous venons de deux disciplines différentes : la didactique de l'écrit et la didactique des mathématiques. Nous n'entendons pas davantage un partage des tâches (la construction de catégories vs les traitements et les calculs par exemple) mais le fait que le travail mené en commun nous permet d'interroger l'autre, ses décisions, ses choix, et de chacune, nous interroger en retour. Il faut préciser, avant de poursuivre plus avant, que nous avons déjà travaillé en collaboration (Delcambre I., Lahanier-Reuter D., 2003, 2010,a, 2010b), que c'est un principe de l'équipe à laquelle nous

appartenons que ce genre de pratiques scientifiques et que cette habitude d'écoute, d'interrogation attentive nous est une coutume précieuse.

*La thèse défendue ici : l'originalité des méthodes de recherche*

La recherche ANR « Les écrits à l'université » s'appuie sur des discours, ceux d'étudiants, ceux d'enseignants. Ces discours sont sollicités, et non pas saisis dans leur spontanéité. En tant que discours sur les pratiques d'écriture, ils sont supposés pouvoir nous permettre de reconstruire des représentations de ces pratiques. Il ne s'agit donc pas de reconstruire des pratiques d'écriture au travers d'écrits produits - des analyses de copies d'étudiants- ni au travers de productions d'écrits - ou des observations de prises de notes. Ce choix de recourir à des discours sollicités sur les pratiques nous paraît légitime pour reconstruire des représentations. Il est d'usage dans les domaines différents qui en traitent : l'ethnologie, la sociologie, la socio-psychologie, etc. De même, le choix de recueillir ces discours par l'intermédiaire de questionnaires, d'entretiens, est aussi d'usage dans ces disciplines.

En conséquence, il peut sembler en effet à première vue que les modes de recueil, en didactiques, de ces discours particuliers soient identiques à ceux pratiqués dans d'autres domaines des sciences humaines : ne s'agit-il pas en effet de questionnaires ? d'entretiens ? voire même de focus groups – pour reprendre à dessein l'expression anglo-saxonne qui suppose encore plus l'uniformité de cette méthodologie- ?

Notre intention ici est de défendre un autre point de vue, à savoir de montrer en quoi les questions spécifiques, les constructions théoriques particulières des différentes didactiques, en quoi les conditions des productions de ces discours, les positions des sujets interrogés... contraignent ces méthodes. En les différenciant des modes de recherche dans les autres champs, elles nous disent aussi les spécificités de celui dans lequel nous nous inscrivons.

Pour cela, nous isolons trois dimensions qui constituent, selon nous, la spécificité de ces modes de recueil, et, en conséquence, celle des analyses : la possibilité de construire l'acteur interrogé en tant que sujet didactique, la question de la représentativité des sujets et celle des résultats de la recherche, la prise en compte de l'aspect didactique des situations de recueil de données.

**La constitution du/des sujets interrogés en tant que sujets didactiques**

Comme dans tout mode de recueil de discours sollicité en Sciences Humaines, nous analysons les discours enregistrés en tant que discours tenus et sollicités par des sujets que le domaine de recherche construit (voir par exemple De Singly, 2000 et Juan, 1999). Nous souhaitons par conséquent que les *personnes* interrogées nous répondent en tant que *sujets didactiques*. Il est donc intéressant s'étudier à quelles contraintes la conduite d'un entretien, l'élaboration du dispositif de questionnaire... se doivent d'obéir afin que les discours recueillis soient « recevables » dans cette perspective. Cette question est une question transversale : si nous avons une problématique sociologique, nous nous poserions la question de savoir comment instaurer une situation de communication où les personnes interrogées se constituent en sujets sociologiques.

Deux écueils : pour le dire vite, le premier c'est la perception des acteurs en tant que sujets, le second c'est l'identification par le chercheur/analyste du corpus de la position de sujet didactique.

Le premier obstacle à dépasser est celui de la multiplicité des positions *possibles* à occuper dans l'échange (interroger quelqu'un instaure ce qui est un échange), ou les contextes tels qu'ils sont reconstruits par les deux sujets (l'interviewer et l'interviewé).

Le second en découle en quelque sorte, puisqu'il s'agit pour le chercheur qui analyse le corpus des échanges, de décider si les interviewés adoptent ou non cette position adéquate.

*Se constituer, pouvoir être constitué en sujet didactique*

Pour pallier à ces écueils, nous nous devons tout d'abord de réinterroger la notion même de sujet didactique. Si Yves Reuter a pu définir les sujets didactiques comme « les acteurs en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissages institutionnalisées à des contenus, référés à des disciplines » (Y. Reuter, 2010, p.91), nous préférons quant à nous désigner par là tout sujet qui reconnaît comme espace structurant de l'échange, de l'action menée, bref de la situation, un espace disciplinaire. Ce choix est justifié par les espaces que nous explorons. Ils ne sont pas des espaces identifiés comme des lieux d'enseignement – il n'y a pas, d'entrée de jeu, un enseignant – même si, comme nous le posons plus loin, cet espace de questionnaire peut se constituer en un espace didactique. Cependant les deux approches permettent de penser le fait que les élèves deviennent parfois des sujets didactiques, et parfois non. Il est très délicat de décider à quel moment un « élève » ou un étudiant se constitue en sujet didactique ou cesse de l'être. Par exemple, un élève peut avoir une attitude scolaire et ne pas pouvoir être légitimement considéré comme un sujet didactique : lors de l'écriture d'un commentaire de documents en histoire, certains peuvent se représenter comme enjeu de la séance une conformité orthographique et faire fi de tout enjeu de connaissances, savoirs faire, etc., historiques. En revanche, un élève peut être en train de tricher en mathématiques et se constituer en sujet didactique, car les modes de tricherie qu'adopte cet élève seront structurées par l'espace disciplinaire : inscription de formules, coup d'œil sur les *résultats* de la copie de son camarade, formes qui ne seraient pas celles qu'il adopte dans une autre discipline. Dans le cadre de notre recherche, la difficulté se double du fait que nous interrogeons des étudiants, dont les références disciplinaires des parcours de formation sont parfois moins lisibles et des enseignants, qui parfois, revendiquent une appartenance disciplinaire autre que celle des institutions de formation où ils exercent : « alors d'autant plus que moi je suis historien j'incite donc les étudiants à des sujets qui aient au moins une dimension historique même partielle et donc à prendre au moins un vrai livre d'histoire parmi ceux qu'ils analysent » (Focus Group Sciences de l'éducation).

*Nous avons tenté de pallier à ce premier obstacle, à rendre possible la position de sujet didactique et à la pérenniser au long du questionnaire ou des entretiens par des dispositifs méthodologiques différents, selon que nous interrogeons des étudiants par écrit ou des enseignants par oral.*

*Maintenir une position de sujet didactique à l'écrit, à l'oral...*

Commençons par la situation de questionnaire, qui est en conséquence une situation de communication différée. Nous avons interrogé les *étudiants* dans les locaux de l'université ou de l'IUFM et plus précisément encore dans ceux de leurs centres de formation, qui plus est, en groupe. Ils pouvaient donc reconnaître leurs camarades d'étude. Les premières questions qui leur sont posées sont destinées également à permettre cette position de sujet didactique : nous commençons par les remercier de nous consacrer du temps, mais nous indiquons aussi que ce questionnaire est distribué dans le cadre d'une recherche universitaire, qui porte sur les écrits des étudiants. Les termes et la place de la première question ont été choisis de façon à orienter l'échange entre un « chercheur universitaire » et « un étudiant inscrit dans une formation particulière » et nous avons repris, à plusieurs reprises, des indicateurs langagiers tels que « dans le cadre de la formation universitaire qui est la vôtre », etc. Ajoutons enfin que les items proposés, lors des questions à choix multiples, renforçaient, selon nous, par le lexique adopté, le contexte probable de l'échange. Par exemple toujours, il leur était proposé de classer par ordre d'importance cinq critères auxquels « ils prêtaient particulièrement attention lors de l'écriture » parmi la liste suivante : L'avis personnel; L'originalité; La clarté du discours (introductions ou conclusions partielles, exemples); La clarté formelle (graphie, mise en page, paragraphes, etc.); La correction de la langue (syntaxe, lexique, orthographe, etc.);

La discussion des auteurs au programme; La justesse de la réponse ;La reformulation des textes lus; Le style ; Les articulations (entre les parties de votre texte ou entre les concepts, les idées présentées); Les citations (citer des auteurs ou des extraits de textes); Les connaissances.

Ce ne sont pas seulement les indices langagiers sur lesquels nous nous appuyons, mais aussi sur les questionnements, les actions que nous confions aux étudiants interrogés, qui établissent et tentent de maintenir ce contexte et cette construction. Ainsi les questions sont regroupées par thèmes, les enchaînements ou la progression du questionnement peut être reconstruite assez aisément. Nous savons en effet que lors d'une situation d'interrogation par questionnaire, beaucoup d'interrogés lisent l'ensemble des questions avant de répondre ou reviennent sur leurs réponses, etc.

#### *Interpréter une position de sujet didactique*

Nous nous attarderons ici seulement sur le fait que les chercheurs ne peuvent que supposer cette position de sujet didactique et surtout en supposer la conscience. D'autres recherches que nous menons interrogent plus précisément cette conscience ou plutôt les formes qu'elle prend selon les situations. Nous souhaitons simplement illustrer les difficultés que présentent ces suppositions et insérer ces difficultés en tant que ressources méthodologiques en didactiques: nous défendons l'idée que ce sont essentiellement les moments de rupture, de changements de position structurante des sujets interrogés qui sont les plus intéressants à étudier pour les didactiques et qu'en conséquence le travail du chercheur consiste à relever ces « difficultés », et à les comprendre comme des instants particuliers de la relation.

Identifier la position de sujet didactique comme position structurante des personnes interrogées est délicat. Il faut souligner que cela passe par l'analyse des discours produits et non pas par la seule lecture : en effet, nous ne trouvons guère de réponses où les personnes interrogées nous rappellent par exemple, dans quelle formation ou dans quelle discipline s'inscrit leur parcours de formation. L'indication fournie sur la première page du questionnaire suffit sans doute. Certes, il y a des exceptions : « Les étudiants de lettres modernes écrivent souvent des dissertations, des commentaires composés, des résumés d'œuvres. Les questions posées en partiels notamment ceux de littérature nécessitent une réponse longue et bien rédigée, c'est en quelque sorte des synthèses du cours. » (Lettres Modernes, L2) semble être une réponse extraordinairement claire de ce point de vue, nous supposons que cet étudiant a construit la situation comme pratiquement une situation de restitution de connaissances. Ajoutons encore au bénéfice des éléments du contexte élaboré que la plupart des étudiants interrogés ont reconstruit la situation de questionnaire comme une situation d'interrogation de *leur formation particulière*, tant ils ont supposé que la plupart *des éléments contextuels était partagés*. Ainsi lorsqu'ils répondent, à la première question (« dans votre formation actuelle quels types d'écrits produisez-vous ? »), pratiquement aucun ne dit ce que les acronymes signifient (TER, TE, etc.), indiquant par cela qu'ils supposent ces significations connues de l'intervieweur.

Mais donnons quand même des exemples de ces difficultés à décider que les personnes interrogées adoptent une position dominante de sujet didactique. Voici la réponse d'un étudiant à la question « Dans le cadre de vos études universitaires actuelles, quels types d'écrits produisez-vous ? » :

« Nous produisons des dossiers qui mettent en pratique les notions vues en cours ou pour approfondir ces connaissances. Nous avons aussi des contrôles avec des questions à réponses plus ou moins longues et des QCM. ». Il est délicat de reconstruire le parcours de formation de cet étudiant ou de décider quels espaces disciplinaires il a convoqués pour répondre. Nous retrouvons aussi cette prudence (voir la réponse de l'étudiant de Lettres Modernes)

dans la réponse qui au fond peut être interprétée justement comme une marque de cette position de sujet didactique, confronté à une situation d'évaluation absolument nouvelle<sup>1</sup>.

Moins de prudence peut-être dans cette réponse : « Principalement des notes prises au cours, des emails, des résumés, des annotations. Dans le cadre plus précis de mes études d'histoire, nous produisons des travaux de recherches, des séminaires, des fiches bibliographiques etc. », mais un « basculement » net de la position d'étudiant à celle d'étudiant inscrit dans un parcours disciplinaire précis.

En conséquence, pour les chercheurs en didactique que nous sommes, deux positions d'analyse différentes sont possibles :

- Étudier la façon dont les personnes interrogées se constituent ou non en sujets didactiques ;
- Décider au contraire que les réponses des personnes interrogées sont celles de sujets didactiques, et en déduire que les variations entre les réponses sont des variations de la position de sujet didactique (ainsi, la « prudence » affichée est une caractéristique qui varie d'un sujet à l'autre) ;

Ces deux positions sont deux pôles entre lesquels les études que nous menons s'inscrivent avec leurs lots de décisions et de choix.

### **La question de la représentativité des sujets interrogés et des réponses recueillies**

Nous entendons souvent les questions suivantes : quelle est la valeur de cette *enquête*, quelle est la représentativité de votre *échantillon* ou *population* ? Comme pour la question précédente, la représentativité s'entend dans le domaine d'étude : un ensemble de « personnes » peut être représentatif du point de vue sociologique et absolument pas du point de vue psychologique, un ensemble de discours recueillis peut être construit comme représentatif pour la question posée, et ne plus l'être pour une autre. En conséquence, la notion de représentativité est une notion labile, étroitement liée à la question posée, à la problématique, et ne peut se résoudre « simplement », par exemple par des normes de quantité.

Chaque domaine scientifique a la charge de réfléchir à ce que sont les exigences de représentativité. Mais cette notion de représentativité est polymorphe. Expliquons-nous : nous avons mené cette recherche en nous posant la question de la représentativité à plusieurs moments. Le premier, lorsque nous avons décidé des disciplines à interroger et des moments du cursus ; le second, lorsque nous avons analysé les réponses des 457 étudiants, et lorsque pour essayer de construire les catégories les plus pertinentes, nous avons classé les énoncés par « représentativité » ; enfin, le dernier moment est celui où nous avons été confrontées aux demandes de nos pairs : notre étude était-elle une enquête ? Donnait-elle à voir des résultats « valides » pour l'ensemble des étudiants...avons-nous le droit d'étendre les résultats que nous avançons ?

*Les disciplines à interroger, les moments du cursus*

---

<sup>1</sup> « On fait des petits écrits, des dissertations et on devra faire un mémoire/ rapport de stage de 40 pages à la fin de cette année. Pourtant, comme c'est un Master qui vise à l'utilisation des outils multimédias, on fait pas mal d'exercices sur Internet, moins sur papier. » (Sciences du langage, M1)

« Cette année (M1) les deux écrits les plus importants sont les dossiers des TER théorique et empirique. D'autres écrits moindres s'y ajoutent comme des notes de lecture ou des dissertations » (Sciences de l'éducation)

« Je suis confrontée à la synthèse. J'élabore des écrits à travers la didactique de français, une discipline qui nécessite des réponses argumentées; à travers l'histoire géographie où je dois répondre aux questions de façon concise tout en argumentant sur la problématique » (PE1, IUFM)

La « représentativité » s'est donc invitée dans notre recherche aux tous premiers moments, puisque nous avons du choisir les disciplines universitaires, les cursus de formation pour conduire l'étude. Dans ce cas, la représentativité des objets choisis prend le sens (pour le cursus en tous les cas) de « d'objets pertinents » pour l'étude c'est-à-dire de **faisables et cohérents pour les modes d'investigation**. Ce que nous voulons dire par là est qu'il est concevable, puisque nous voulions faire surgir des différences (et des ressemblances) donc procéder par comparaison, de choisir des disciplines dont la distance est congruente avec les distances entre littéracies que nous supposons, et que nous avons « envie de déceler » : des distances, mais pas trop énormes (pas sciences physiques et lettres). Bref, les objets choisis le sont dans une perspective où **les distances connues entre les objets choisis (ici les disciplines) et les distances entre les objets étudiés (les littéracies universitaires) sont du même ordre de grandeur**.

En conséquence, cette représentativité repose sur une double notion : celle des distances et celles des congruences entre distances. En didactiques, cette question touche par exemple de façon sensible aux distances qui sont perçues ou construites entre les différents objets d'enseignement (est-ce légitime/pertinent d'étudier les pratiques enseignantes d'un même enseignant sur des objets tels que le commentaire et la dissertation, tels que la subordonnée relative et le commentaire ?) ou entre les différents niveaux scolaires (comment prendre en compte l'écart entre ces niveaux, peut-on supposer que ces écarts sont congruents à ceux entre les apprentissages réalisés par exemple ou entre les modes d'apprentissage ?)

*La représentativité au sens de la fréquence, de ce qui est habituel...en tant qu'outil méthodologique d'analyse*

Nous avons dit plus haut que la notion de représentativité avait été également mobilisée lors de l'étude des réponses des étudiants, nombreuses, diverses, aux questions ouvertes. Prenons par exemple la question sur les difficultés rencontrées par ces derniers lorsqu'ils écrivent un écrit représentatif<sup>1</sup> de leur cursus. Une méthode efficace pour décider des dimensions à retenir pour rendre compte de ces discours, est de faire classer les réponses par « banalité ». Cet indicateur statistique mesure la fréquence des termes figurant dans l'énoncé par rapport à la fréquence globale. Il permet de situer l'énoncé selon le degré des termes partagés, communs et au contraire peu utilisés, originaux. Voici les 15 premières réponses classées par ordre de banalité :

- trouver un **plan**, mettre **ses idées** en place
- faire confronter les **idées d'auteurs** différents
- rester dans **le sujet**
- à trouver un **plan** cohérent pour répondre à une **problématique**, trouver cette **problématique**
- Faire le lien avec des **auteurs**, organiser un **plan**
- Trouver les **idées**
- Trouver les **idées**
- Faire des recherches dans les temps, et bien organiser ses **idées**
- difficultés à trouver des **idées** claires et précises pour réaliser le **plan**
- trouver un **plan**, problème de temps
- mise en ordre des **idées**, synthèse des **idées**
- Difficultés à faire un **plan**
- Trouver le **plan**

<sup>1</sup> Représentatif est utilisé ici au sens d'emblématique.

- les difficultés sont d'effectuer un **plan** pertinent et de trouver une **problématique**
- Manière de faire une dissertation, trouver un **plan** répondant à la question, trouver les articulations entre les **parties**, ne pas être hors **sujet**.

Les termes en gras désignent les thèmes que ces quinze réponses font apparaître. Lorsque nous considérons les quinze réponses suivantes, toujours classées selon ce même critère, nous retrouvons les thèmes déjà énoncés, puis d'autres (en italiques) :

- Difficultés sur le thème à choisir, la façon de faire.
- les *connaissances*
- les difficultés résident dans l'ordonnance des **idées** et de l'*orthographe*
- Trouver dans un texte plusieurs axe de lecture, en faire des **parties**;
- Ne pas s'éloigner du **sujet**, trouver les bons *exemples* quand le **sujet** est très précis.
- l'articulation des **idées**, le *style*
- ne pas tomber dans le "hors **sujet**"
- précisions et synthèse des **idées**
- *lire* tout les livres demandés, trouver du **temps**
- comprendre vraiment les **idées** des **auteurs**
- ordonner les **idées** et les *exemples*, trouver une bonne **problématique** et conclusion
- risque de hors **sujet**
- *Reformulation*, le **plan**
- Trouver les sources adéquates, trouver un **plan** qui contienne tout ce qu'il faut pour écrire de manière pertinente, bien formuler les phrases pour être clair et précis

Cette hiérarchisation permet de commencer par des catégories larges, communes. Procédant par saturation en quelque sorte, les derniers énoncés n'apportent que très peu de catégories nouvelles.

*La représentativité au sens de la ressemblance parfaite entre la population étudiée et la population inaccessible.*

Cette représentativité est alors voisine de la représentativité statistique de l'échantillon. Elle traverse l'ensemble des Sciences Humaines, avec en prime l'idée que cette représentativité est essentiellement liée au nombre d'individus composant la population étudiée.

En didactiques, se pose tout d'abord la question de la description de la population étudiée : doit-on l'envisager en termes d'élèves ou en termes de classes ? Ou en termes d'établissements scolaires ? En effet, si l'on étudie par exemple les effets des pratiques d'enseignement de la démonstration mathématique au collège en classe de 4<sup>ème</sup> en France, dans ce cas, la population étudiée se décrit en termes de classes et non en termes d'élèves. En revanche, si on étudie les souvenirs d'élèves en mathématiques au cycle 2, nous pensons que nous pouvons davantage constituer la population étudiée en termes d'individus.

Accédons-nous ensuite à la représentativité par le nombre ou par la neutralisation de tout caractère exceptionnel ? Il est en effet possible pour construire une population représentative, soit de tirer au hasard un « grand » nombre d'individus (ce sont les sondages qui s'appuient sur les avis de 1000 personnes interrogées au hasard...), soit de trouver deux ou trois individus absolument « moyens » (ce sont les focalisations sur des individus pas trop riches, pas trop pauvres, qui vivent dans des villes moyennes, etc.). Dans le cas des didactiques, les contraintes de faisabilité engendrent souvent une « prétention » à la représentativité de la population étudiée par la neutralisation de tout caractère exceptionnel. Ainsi les auteurs scientifiques de ce champ de recherches précisent souvent que la « pédagogie » de la /des classe(s) étudiée(s) est « traditionnelle », que les établissements scolaires sont des

établissements « ni classés ZEP », ni « privés » etc., tant que les études qu'ils présentent sont supposées d'appuyer sur des classes « représentatives »<sup>1</sup>.

**La situation de recueil des discours (qui fait partie de la situation plus vaste de prise de données) est une situation didactique**

Les situations de recueil de discours sont pour nous des situations didactiques particulières, au sens où nous demandons aux *personnes* interrogées d'adopter une position d'élève, d'étudiant ou d'enseignant, plus globalement d'acteur ou de sujet didactique, au sens aussi où ces positions sont à maintenir durant l'interview, le recueil des données. Par conséquent, les conséquences sur les discours tenus : comment tenir compte du déroulement de la situation, au cours de laquelle les contenus maîtrisés par les sujets, les modes d'appropriation, *bougent* ? Ce principe (d'incertitude) est accepté par l'ensemble des domaines qui fondent certains de leurs résultats sur des explorations, expérimentations, etc. du « réel ». Il se décline différemment selon le champ, les « bougés » des individus étant interprétés dans celui-ci. Nous posons en effet, en tant que didacticiens, qu'interroger des personnes sur des objets d'enseignement par le travail de mémorisation, par la mise à distance nécessaire, par les réorganisations qui peuvent survenir lors de l'accomplissement de cette tâche de réponse, provoque des changements. Il est possible par conséquent de considérer cette situation comme une situation d'apprentissages (et d'enseignement), dont le dispositif essentiel est ce questionnement.

Quel intérêt méthodologique et quel intérêt théorique présente ce principe ?

- D'interroger, dans les focus groups, le fait qu'il s'agit d'une situation « collective », donc de considérer le parcours collectif et le parcours individuel ;
- D'interroger la notion même de situation didactique : ici, comment l'enjeu (en termes d'appropriation de contenus) est-il identifié par les participants ? Y a-t-il travail et comment le déceler ? Bref, ce qui est situation didactique est-il une situation didactique pour les acteurs, pour les personnes interrogées ? est-il nécessaire de prendre conscience du caractère didactique d'une situation pour qu'elle le soit ? Peut-on en prendre conscience après coup ? Bref, quelle est la temporalité pour une situation ?

**Conclusion : dans quel champ disciplinaire nous insérons-nous, au travers de cette recherche ?**

Nous espérons avoir montré que les méthodologies utilisées sont spécifiées par le champ dans lesquelles elles sont élaborées. Mais en retour, ces pratiques méthodologiques, les questions qu'elles soulèvent et les réponses apportées contribuent également à la définition du champ. En exigeant de mieux cerner ce qu'est une position de sujet didactique, en permettant d'identifier des contraintes qui permettent de l'occuper, ou encore en questionnant la définition des situations didactiques par exemple, les interrogations que nous avons soulevées participent de la construction sans cesse en mouvement du champ scientifique. En écrivant ceci, nous soulignons, implicitement, qu'une question reste en suspens : dans quelle(s) discipline(s) scientifique(s) nous inscrivons-nous ? Il nous semble en effet que la recherche ANR, pour reprendre encore une fois appui sur elle, s'inscrit explicitement en didactique de l'écrit. Cependant, les questions que nous venons d'aborder ne paraissent pas spécifiées par cette didactique disciplinaire. Pour le dire autrement, nous n'avons pratiquement pas ressenti de nécessité à convoquer ou utiliser des concepts spécifiques à cette didactique. Devons-nous en conclure que ces questions, et les éléments de réponse que nous avons pu apporter, inscrivent notre domaine de recherche dans ce qui pourrait être une didactique générale ? Ou

<sup>1</sup> Une étude plus fine de ces précisions serait à faire. Nous pensons qu'elle nous permettrait de reconstruire les facteurs que les didacticiens supposent, même implicitement, configurer l'espace disciplinaire.

devrons-nous plutôt envisager que ces questions sont transversales aux différentes didactiques ? On conviendra qu'il s'agit là d'une alternative à réfléchir, qui nous ouvre en tous cas des pistes pour penser différemment les relations entre les didactiques disciplinaires.

### Références

- Cohen-Azria C., Sayac N., 2009, *Questionner l'implicite, Les Méthodes de recherche en didactiques (3)*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- De Singly, F., (2000), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, Paris.
- Delcambre I., Lahanier-Reuter D., (2003), « Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique », *Les Cahiers Théodile* n°4, 123- 142.
- Delcambre I., Lahanier-Reuter D., (2010a), « Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines », dans Defays J-M, Englebert et alii, *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Paris, L'Harmattan.
- Juan S. (1999), *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : Exploration critique des techniques*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Lahanier-Reuter D., Roditi E., (2007), *Questions de temporalité Les Méthodes de recherche en didactiques (2)*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Lahanier-Reuter, D. (2008), « Performances et apprentissages en didactique des mathématiques », *Les Cahiers Théodile* n°9, 45-60.
- Lahanier-Reuter D., Delcambre I., (2010b), « Usages comparés des traitements statistiques dans deux didactiques disciplinaires », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n°3, 551-569.
- Perrin-Glorian M-J., Reuter Y., (2006), *Les Méthodes de recherche en didactiques (1)*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Reuter Y. (2010), « Enfant- Apprenant-Sujet didactique », dans Reuter Y. (ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles, 91-94.