

# Former des analystes en sciences sociales. Considérer les ficelles de la méthode comme outils d'enseignement

## Training analysts in social sciences. Regarding tricks of analysis as pedagogical tools

Mélissa Arneton and Séverine Mayol

Volume 9, Number 3-4, 2020

Les ficelles de l'analyste

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1073584ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1073584ar>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Université de Sherbrooke  
Champ social éditions

### ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Arneton, M. & Mayol, S. (2020). Former des analystes en sciences sociales. Considérer les ficelles de la méthode comme outils d'enseignement. *Phronesis*, 9(3-4), 97–111. <https://doi.org/10.7202/1073584ar>

### Article abstract

*The aim of such contribution is to present in a reflexive approach a project of teaching of qualitative and quantitative methods in master 1 of social sciences. It is based on congruent interests of the both methods for the multidisciplinary research investigations. The processes observed during the peer-tutelage actions are analyzed according to the approach of analysis of activity. The discussion investigates the interest of such teaching framework built in an active approach of learning as a bridge between theory of methodology and practices of analyst.*

## Former des analystes en sciences sociales. Considérer les ficelles de la méthode comme outils d'enseignement

Mélissa ARNETON\* et Séverine MAYOL\*\*

\*Institut national supérieur de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés (INSHEA), Suresnes, France  
melissa.arneton@inshea.fr

\*\*Université Saint-Quentin en Yvelines, FRANCE  
severine.mayol@uvsq.fr

**Résumé :** Cette contribution présente de manière réflexive un projet d'enseignement de méthodes qualitatives et quantitatives en master 1 de sciences sociales. Celui-ci est conçu autour des apports réciproques des deux méthodes dans la démarche de recherche scientifique pluridisciplinaire. L'objectif poursuivi était d'initier les étudiantes et étudiants à l'investigation en mobilisant un dispositif d'inspiration socioconstructiviste, l'enquête collective tutorée. La discussion revient sur l'intérêt de ce format d'enseignement conçu dans une démarche active d'apprentissage comme un pont entre la théorie de la méthode et la pratique d'analyste.

**Mots-clés :** Didactique universitaire, Épistémologie, Handicap, Méthodes quantitatives et qualitatives, Projet tutoré

### Training analysts in social sciences. Regarding tricks of analysis as pedagogical tools

**Abstract:** The aim of such contribution is to present in a reflexive approach a project of teaching of qualitative and quantitative methods in master 1 of social sciences. It is based on congruent interests of the both methods for the multidisciplinary research investigations. The processes observed during the peer-tutelage actions are analyzed according to the approach of analysis of activity. The discussion investigates the interest of such teaching framework built in an active approach of learning as a bridge between theory of methodology and practices of analyst.

**Keywords:** Disability, Epistemology, Higher educational pedagogy, Peer-tutelage framework quantitative and qualitative methods

## Introduction

L'enseignement supérieur en France connaît des mutations profondes depuis une cinquantaine d'années tant dans les publics accueillis que dans la transformation des niveaux de diplômes avec une homogénéisation au niveau européen en passant par des changements dans les missions de l'institution universitaire. Ces éléments ont un lien avec la coexistence de différentes manières d'être enseignants du supérieur que cela soit lié à des pratiques différentes entre disciplines ou à des représentations différentes au niveau individuel de c'est que l'apprentissage d'adultes ou encore au contenu enseigné. Le développement de publications relatives à l'analyse critique et réflexive des dispositifs d'enseignement conçus par des enseignant.e.s du supérieur contribue à rendre visible comment la professionnalité d'enseignant.e se construit avec celle de chercheur.e (Rege-Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011).

Dans cet article, nous nous pencherons plus particulièrement sur les enseignements de méthodes qui présentent à la fois un potentiel permettant de comprendre ce qu'est la science en général, mais aussi sa dimension spécifique liée au découpage entre les sciences perceptibles dans la structuration par cycles de l'enseignement supérieur.

En France, les méthodes sont généralement abordées dans le cadre d'apprentissages cumulatifs. En premier cycle, l'introduction à des outils, notamment l'entretien et le questionnaire, se fait à partir de leurs définitions et de leurs cadres d'application en cours magistraux ou en travaux dirigés. À partir de la première année de master, l'étudiant est accompagné dans la réalisation d'un mémoire de recherche nécessitant la mise en œuvre d'une démarche d'investigation scientifique. En plus de la mise en pratique des enseignements méthodologiques abordés au cycle précédent, il nous semble nécessaire d'investiguer d'autres possibilités d'enseigner la recherche et ses méthodes en master.

Mobiliser une modalité active d'enseignement de la démarche de recherche pourrait contribuer à former les étudiantes et étudiants à la complexité de sa mise en œuvre dans le cadre d'une activité professionnelle en sciences sociales à l'image d'autres enseignements réalisés en milieu universitaire (Collin et Karsenti, 2011 ; Pereira, Romain et Rey, 2016).

En épistémologie des sciences, la démarche de recherche est l'organisation d'une activité en termes d'outils, d'étapes et de manière de faire en référence à des critères de scientificité élaborés par la communauté des acteurs de la science. D'un point de vue didactique, elle est donc constituée de schèmes renvoyant à un mécanisme de traitement de l'information scientifique ainsi qu'à la mise en place d'une démarche d'investigation. Les schèmes, en tant qu'organisation invariante des conduites pour un ensemble de situations ayant des caractéristiques communes, sont un élément important des apprentissages comme le relèvent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006). Le développement d'une méthode active de formation permet à l'apprenant d'élargir les schèmes initialement appris correspondant à une certaine situation pour les appliquer à d'autres situations moins prototypiques que celles vues lors des premiers apprentissages dans le domaine.

Concernant l'enseignement des méthodes dans le cadre d'une démarche de recherche, il va donc s'agir d'amener des étudiantes et étudiants de master à élargir l'apprentissage fait, en premier cycle, des outils et des méthodes pour leur permettre de les mobiliser dans d'autres situations (en raison d'une différence de terrain de recueil, de sujets enquêtés ou d'objets d'étude...) afin de se les approprier comme des instruments (Beaud et Weber, 2010). La mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement les conduisant à se positionner en tant qu'acteurs des actions proposées comme cela peut être le cas au sein d'une enquête collective est alors intéressant. Bien que peu documentée en termes pédagogiques, ce format s'inspire de la pratique de collaboration des chercheurs pour appréhender, décrire et expliquer un phénomène (Rosental, 2005). Elle permet aux apprenant.e.s de mobiliser avec un objectif d'action commun, les enseignements théoriques dispensés sur un thème d'application. Fréquemment utilisé en licence de sciences sociales pour contextualiser les enseignements en méthodes ou en outils, son usage est plus rare en master.

En licence, il s'agit généralement d'amener les étudiants à pratiquer des collectes de données sur un terrain identifié par l'enseignant puis de mutualiser les recueils obtenus par chacun dans une analyse et une interprétation commune (Chapoulie, 2000 ; Gadéa et Soulié, 2000 ; Lévy-Vroelant, 2016).

En master, nous proposons de considérer l'enquête collective comme un outil de déconstruction et de construction d'une démarche de recherche. Il s'agit de confronter les étudiantes et étudiants aux phases jalonnant une recherche de la mise en œuvre de la phase d'exploration d'un thème à l'interprétation des données recueillies en passant par le recueil de données ; ils et elles sont également soumis.e.s aux aléas inhérents à la mise en œuvre d'une démarche d'investigation d'un phénomène réel.

Ce format d'enseignement actif vise à proposer aux étudiantes et étudiants un contexte d'apprentissage leur permettant de mobiliser en groupe les enseignements théoriques relatifs aux méthodes réalisés en licence sur un thème d'application. Autrement dit, il s'agit de leur fournir un cadre pour construire des savoirs opérationnels et réflexifs à partir des savoirs théoriques issus de leurs trois premières années universitaires.

Cette mise en œuvre de manière inédite de l'enquête collective s'inscrit dans une approche par compétences (Chauvigné et Coulet, 2010). Les étudiantes et étudiants travaillent par petits groupes afin d'échanger leurs points de vue, élaborent ensemble de nouveaux schèmes ou élargissent les contextes d'application abordés en licence. La confrontation des points de vue au sein des groupes de travail puis la promotion du travail réalisé ensemble lors des séquences de restitution potentialise les apprentissages sur un mode collaboratif. À la suite de Berzin (2001) ou de Papaïoannou, Tsioli et Vihou (2015), nous considérons le groupe de travail comme une ressource pour procéder à l'élargissement des schèmes acquis précédemment dans un cadre contenant pour les apprenants.

Ainsi l'enquête collective est envisagée comme complémentaire de l'exercice du mémoire de master. Ce dernier est un processus d'apprentissage très individualisé et mettant en jeu directement l'apprenant dans le choix du sujet, le traitement de la question de recherche, mais aussi sa capacité à travailler avec son directeur ou sa directrice (Annoot et Bodergat, 2016 ; Blanc, 2011 ; Rinck, 2011). Au contraire dans l'enquête collective, les pairs, qui partagent cette même expérience d'enseignement, favorisent la mise à distance des vécus émotionnels inhérents au travail de recherche lors des phases de doute, de dépit ou des difficultés face à la compréhension et l'interprétation du phénomène étudié.

Cette contribution présente le dispositif d'enseignement des méthodes qualitatives et quantitatives en master 1 de sciences sociales que nous avons mise en œuvre ensemble pendant deux ans. Elle vise à discuter dans une approche critique et réflexive une expérience d'enseignement de méthodologie en milieu universitaire que nous qualifions d'enquête collective tutorée.

Nous fournirons tout d'abord quelques éléments clés du contexte de l'enseignement de la recherche par la recherche, que nous avons mis en œuvre. Nous présenterons également ce qui a été réalisé en termes de contenus et de cadre d'enseignement. Nous expliciterons nos attentes par rapport aux apprentissages à réaliser par les étudiantes et étudiants. Nous évoquerons ensuite quelques résultats d'observations des interactions réalisées durant le semestre d'enseignement ou issues des productions des étudiantes et étudiants.

Ces résultats seront interprétés selon des pistes que nous considérons comme des ficelles d'enseignement du travail de recherche. Elles tiennent compte des pratiques valorisées par la communauté de référence des étudiantes et étudiants (Becker, 2002 ; Quivy et Van Campenhoudt, 1988) ainsi que des représentations des outils et des procédures scientifiques observés en milieu étudiant (Bihan-Poudec, 2010 ; Zendera, 2005). Enfin, dans la discussion, nous reviendrons sur les possibilités de généraliser ce dispositif de formation à la méthodologie de la recherche à d'autres situations.

### **Présentation du contexte et du dispositif d'enseignement-apprentissage**

Trois points structurent le contexte d'enseignement : le type de diplôme et les attendus qu'il affiche, les étudiantes et étudiants et enfin les conceptrices et animatrices du dispositif pendant deux années consécutives. La structuration des enseignements est évoquée en explicitant le dispositif d'enseignement d'enquête collective mis en œuvre.

De manière heuristique, nous tenterons de rendre visibles notre planification des contenus d'enseignement qui tient compte du rythme des phases d'une recherche scientifique.

## **Le contexte d'enseignement**

Concernant le diplôme, il s'agit d'un master en sciences sociales en deux années. S'il est affiché comme pluridisciplinaire, une prédominance de la sociologie et de la philosophie est à noter dans les approches des phénomènes sociaux. Il est qualifié par les étudiantes et les enseignants de « master recherche » car il est en plus porté sur la théorie que sur la pratique et ce, même si la distinction n'existe plus au niveau de l'enseignement supérieur en France<sup>1</sup>.

Les étudiantes et étudiants viennent d'entrer en master 1. La majorité d'entre eux a moins de 25 ans, elles et ils sont en formation initiale. Il s'agit d'étudiantes et étudiants généralistes, l'entrée en master 1 de ce diplôme est conditionnée à l'obtention d'un diplôme de niveau licence ou équivalent en sciences sociales. Une relative parité dans le genre concernant les inscrits aux enseignements est observée. Une part importante d'étudiants internationaux est présente, qu'il s'agisse de séjours d'enseignement dans le cadre de dispositif de type Erasmus ou d'étudiants étrangers faisant des études initiales en France ou poursuivant un cursus commencé dans un autre pays.

Concernant la conception et la mise en œuvre du dispositif, il faut tout d'abord signaler que nous avons deux parcours différents, l'une de nous est sociologue avec une formation pluridisciplinaire en sciences juridiques, administration culturelle et sociologie et l'autre est psychologue avec différentes expériences professionnelles dans l'accompagnement.

Nous envisageons toutes les deux l'enseignement dans une approche culturelle de savoirs et de savoir-faire à des apprenant.e.s. Il ne s'agit pas d'une perspective transmissive de l'enseignement centrée sur une posture magistrale de l'enseignant.e mais de considérer l'enseignement des sciences en tant qu'un ensemble de savoirs partagés par une communauté répondant aux critères de scientificité établie par eux.

Pour l'enseignant.e, cette approche nécessite de communiquer et faire réfléchir aux éléments sociohistoriques du développement scientifique les étudiantes et étudiants, afin de se saisir de manière critique de ses procédures et méthodes. Il s'agit alors d'articuler théorie et pratique pour qu'ils et elles puissent se saisir des schèmes du chercheur et/ou du praticien en sciences sociales et soient capables de les appliquer puis de contribuer au développement de nouveaux dispositifs de collecte et d'analyse de données.

La bibliographie reflète notre positionnement en tant qu'enseignantes en milieu universitaire d'un contenu investi comme étant de la méthodologie entendue au sens de discours sur la méthode. Pour l'une de nous, les sources de la posture d'enseignement sont un mélange entre des manuels de référence dans l'enseignement de la démarche de recherche (construction du cadre, mise en œuvre d'une ou de plusieurs méthodes de recueil des données, méthodes d'analyse des données) et des articles sur les postures de recherche et l'accès au terrain.

Les travaux de Becker nourrissent notamment ces choix. Pour l'autre, l'orientation épistémique par rapport à la méthode et sa place dans la science croise à la fois des travaux en épistémologie des sciences, en psychométrie et en éducation aux sciences.

À l'origine de la demande d'enseignement de l'équipe pédagogique, il s'agissait d'outiller les étudiants issus de différents cursus disciplinaires en France ou à l'étranger, sur la démarche de recherche en sciences sociales telle qu'ils devraient la mettre en œuvre dans leur mémoire. La sociologie en tant qu'elle a pour objet les institutions peut être considérée comme prototypique et synthétisant les méthodes utilisées ou développées dans d'autres sciences sociales comme l'ethnologie ou la démographie.

L'unité d'enseignement « Méthodes » fait au total 96 heures réparties sur l'année en quatre éléments constitutifs d'enseignements (EC) : deux relatifs aux méthodes qualitatives et deux concernant les méthodes quantitatives.

---

1. Depuis l'application du protocole européen sur la formation universitaire selon une organisation dite LMD (licence-master-doctorat), l'obtention d'un diplôme de niveau baccalauréat plus cinq années d'études ne distingue plus un diplôme accès vers la pratique (correspondant anciennement à l'appellation DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) versus d'un diplôme accès vers la théorie et la poursuite d'études en doctorat correspondant anciennement à l'appellation DEA (diplôme d'études approfondies).

La conception ensemble d'une continuité de deux EC pour un total de quarante-huit heures (vingt-quatre heures au semestre 1 en méthodes qualitatives et vingt-quatre heures au semestre 2 en méthodes quantitatives) permet la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement basée sur une enquête collective. À ce volume, s'ajoutent vingt-quatre heures sur les outils informatiques relevant d'une autre unité d'enseignement du premier semestre.

Dans le cadre des enseignements mutualisés de méthode, nous avons décidé de demander aux étudiantes et étudiants de déconstruire un angle sociétal inhabituel pour eux (ce point sera analysé spécifiquement dans les pages suivantes).

Ils étaient répartis par affinité en groupe de quatre à cinq membres, soit un total de six groupes par année. Le rythme des enseignements est hebdomadaire, il y a douze séances par semestre. Ils sont évalués de manière continue. Cette contrainte de la maquette a été intégrée comme une caractéristique de la conduite d'une recherche subventionnée, les évaluations continues sont envisagées comme autant de réunions d'un comité de pilotage, permettant d'introduire l'aspect professionnel dans la conduite de recherche et de sortir de l'image unique d'un « master recherche ».

### **Un cours conçu par isomorphisme avec une recherche collective financée**

La conceptualisation du cours repose sur la mise en œuvre d'une démarche d'investigation d'un thème avec les étudiantes et étudiants. Notre objectif d'enseignement était de les initier à la démarche de recherche dans un cadre socioconstructif par la mise en place d'une recherche autour d'un thème de manière collective. La première année, le thème commun pour structurer les interventions était l'étranger et la deuxième année le handicap. Les étudiantes et étudiants n'ont pas d'affinités particulières par rapport à ces thèmes, il ne s'agit pas de leur thème de mémoire.

Nous avons décidé d'utiliser un thème par année pour permettre à ceux faisant leur master 1 en deux ans de s'investir dans chacune des enquêtes collectives. Certains enseignements comme celui relatif aux outils informatiques étaient ouverts à d'autres étudiantes et étudiants en deuxième année du même master.

Ces thèmes s'ancrent d'une part dans notre connaissance dans ces champs et d'autre part dans la nécessité de proposer un thème inattendu dans le cadre de cette formation de manière à permettre à chaque apprenant de s'investir dans le travail de groupe demandé sans connaissance préalable.

Il faut noter qu'avant tout, le choix de thèmes inhabituels pour ces étudiantes et étudiants en sciences sociales renvoie à notre volonté de les mobiliser dans une démarche de recherche telle que pourrait la mener un chercheur expérimenté. Leurs représentations naïves du thème sont le point de départ de la mise en œuvre d'une démarche de déconstruction et construction de l'objet initié dès la fin de la première séance et poursuivie tout au long des deux semestres.

De plus, pour l'enseignant, sélectionner des thèmes familiers, nonobstant la facilitation du suivi pédagogique, permet de sélectionner des textes de référence ou des études ciblées, afin de faciliter le questionnement des méthodes par les étudiantes et étudiants. Avoir de telles références permet de neutraliser un biais de focalisation des apprenants sur les théories et les objets. Ils peuvent ainsi se saisir de la place des outils de recueil dans une démarche de recherche sans se focaliser sur l'écart entre les thèmes traités au moyen de ces outils.

### **Le déroulement des séances**

La démarche mise en œuvre dans les séances correspond à celle d'un projet tutoré. Il s'agit de fournir l'occasion aux étudiantes et étudiants de mobiliser les connaissances théoriques sur la démarche de recherche dans une démarche active d'apprentissage sous la supervision en séances d'un chercheur confirmé.

En les mettant en condition de travail collaboratif, ce format d'enseignement-apprentissage contribue également à leur faire entrevoir certaines réalités professionnelles du travail en équipe pluridisciplinaire, une des modalités du travail contemporain de recherche (Lund et Suthers, 2016).

Le travail en groupe fournit également l'occasion aux membres de faire montre de créativité dans les manières d'investiguer les hypothèses, de traiter les données ou de les restituer. Le tableau 1 présente les thèmes principaux abordés dans chacune des séances.

Méthodologies qualitatives	Séances communes aux deux unités d'enseignement	Outils informatiques
Réunion de rentrée Présentation des enseignements mutualisés		Introduction Outils numériques et controverse Digital Humanities
Faire une recherche en sciences sociales		Zotero : outil d'analyse
De la question de départ à la question de recherche		Application, Zotero de groupe pour créer un corpus commun
	Les cartes heuristiques : de la construction de la recherche à la présentation des résultats	
Pas de cours		Séance consacrée aux citations et plagiats
	Le choix des outils : du recueil à l'analyse	
	Initiation pratique à IRamuteQ, logiciel d'analyse textuelle	
Construire des hypothèses : démarche déductive		Mise en œuvre d'une stratégie documentaire de recherche
La démarche inductive : pré-enquête et enquête exploratoire		IRamuteQ : l'interprétation
	Atelier de travail supervisé en salle informatique	
Situation d'enquête et posture de recherche		Pas de cours
	Évaluation	

**Tableau 1: Contenus d'enseignement principaux abordés durant le semestre 1**

Lors de la première séance commune sont présentés : le cadre de l'enseignement, son contexte et les attendus formels en termes de compétences universitaires et professionnelles à atteindre. Cette formalisation forte inclut la diffusion d'un document sur les attendus du cours et le travail à réaliser séance par séance et entre les séances.

Tout comme le recours à la plateforme d'enseignement en ligne Moodle pour déposer les documents de travail et les diaporamas des cours, il s'agit d'un parti pris. Il vise à permettre aux étudiantes et étudiants de se situer dans un cadre inhabituel en master. Si certains ont eu l'expérience des travaux de groupe en licence en tant que travaux dirigés sur les outils de recueil de données comme le questionnaire, ce n'est pas le cas pour tous. Expliciter les attentes vise pour nous à réduire l'inégalité des chances qui peut se faire jour dans la réussite universitaire.

De plus, la formalisation et la structuration importantes du cadre de nos enseignements ont pour but de faire comprendre aux étudiantes et étudiants que l'enseignement de la méthodologie allait nécessiter un investissement réflexif et important, ne pouvant se limiter à la seule présence en séance. L'élément constitutif d'enseignements « Méthodes qualitatives » du semestre 1 amène les étudiantes et étudiants à réfléchir sociologiquement à la construction d'une question de recherche et à la récolte des données empiriques. Les outils vus dans l'unité d'enseignement « Outils informatiques » tels que Zotero<sup>2</sup> ont conduit les étudiantes et étudiants à mener une étude documentaire sur le thème du handicap à l'université.

2. Zotero est un outil open source de gestion bibliographique permettant le travail collaboratif à distance. Pour un exemple d'application en formation universitaire voir Thiault et Kerneis (2014).



Les entretiens exploratoires réalisés comme seconde évaluation en « Méthodes qualitatives » ont fait l'objet d'une double analyse par les étudiantes et étudiants : inductive d'une part et textuelle automatisée d'autre part (grâce au logiciel libre IRaMuTeQ<sup>3</sup> présenté en « Outils informatiques »).

Les résultats discutés ensemble, lors de l'évaluation terminale du semestre 1, permettent d'affiner une question de recherche étudiée en « Méthodes quantitatives ». Au début du semestre 2, les étudiantes et étudiants ont choisi le questionnaire par rapport à la question de la quantification des observations dans un focus-group à l'issue d'une séance présentant la question des méthodes mixtes. Les faire débattre des intérêts et limites des deux dispositifs de recueil de données les a sensibilisés aux dimensions heuristiques des outils pour étudier un phénomène généralement envisagé comme singulier comme la situation de handicap. Cette séance les invite également à comprendre que les méthodes quantitatives ne se limitent pas à un type d'outil. De plus, comme dans une démarche de recherche, cette étape les sensibilise aux questions des intérêts et limites des outils et de leurs répercussions sur les objets, populations, situations investiguées. Les séances suivantes ont été rythmées par la présentation d'outils de recueil, de traitement et d'analyse de données.

La création de questionnaires a permis à partir du cas concret des informations que les étudiantes et étudiants allaient collecter pour répondre à leurs problématiques de les sensibiliser à la déontologie et au respect des principes de confidentialité des données. Concernant le traitement et l'analyse des données, après un bref rappel des notions statistiques de niveau licence, une démarche d'analyse des données de l'European Values Studies<sup>4</sup> sous l'angle du thème général de l'année a été conduite. En plus de permettre des exercices dirigés en séance et de sensibiliser les étudiantes et étudiants à une méthodologie de recherche qu'ils méconnaissent, utiliser les résultats d'une étude non créée initialement pour étudier le handicap ou la migration leur donne l'opportunité de construire des opérationnalisations et d'en discuter la pertinence par rapport à leurs questions de recherche.

### **La place de l'évaluation des savoirs acquis dans un cadre de formation à la recherche par la recherche**

De manière générale, la maquette du diplôme valorise l'évaluation continue pour permettre aux étudiantes et étudiants de se situer dans leur acquisition. La semestrialisation des enseignements oblige également à structurer les évaluations par éléments constitutifs d'enseignements. Ainsi à chaque semestre, deux évaluations ont été faites, il s'agissait d'épreuves de restitution par oral et/ou par écrit. Afin de les intégrer à la démarche de formation à la recherche par la recherche, ces contraintes organisationnelles ont été présentées comme des équivalents de réunions d'une équipe de recherche avec un comité de pilotage.

Bien qu'il s'agisse d'un master plus orienté vers la poursuite d'études doctorales, il nous semble nécessaire en tant qu'enseignantes de contextualiser les enseignements par rapport à une pratique professionnelle. Au semestre 1, une première évaluation par enseignement est faite et renvoie à l'élaboration d'une revue de littérature. En « Outils informatiques », une analyse documentaire est demandée; tandis qu'en « Méthodes qualitatives », une carte heuristique, présentée oralement, reprenant l'élaboration de la problématisation de la recherche est demandée.

Au terme de cette première évaluation, les étudiantes et étudiants ont défini collégalement la problématique à explorer pour la suite de l'enquête collective. L'objectif est de les amener à prendre conscience en pratique de la place du chercheur dans l'appréhension de son objet. Ainsi, les groupes d'étudiantes et étudiants travaillant sur une problématique commune et identique ont pu s'apercevoir tout au long de l'année, combien les démarches mises en œuvre en recueil et analyse de données pouvaient pourtant différer. La seconde évaluation est un oral préparé et réalisé par chacun des groupes. Les étudiantes et étudiants doivent exposer leurs premiers résultats exploratoires et proposer une question de recherche à poursuivre au second semestre. Cette évaluation commune entre les deux enseignements vise à faire comprendre concrètement aux étudiantes et étudiants la nécessité de dépasser les frontières arbitrairement dressées par des maquettes de formation entre deux grandes familles d'outils de recueil de données.

3. IRaMuTeQ signifie Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires, Pascal Marchand et Pierre Ratinaud ont implémenté la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. Pour une illustration en formation d'étudiantes et étudiants : voir Pélissier (2016).

4. European Values Study est une enquête internationale sur les valeurs humaines recueillies auprès de grands échantillons nationaux représentatifs de plusieurs pays européens (e.g. EVS, 2010). Plusieurs recueils ont eu lieu de 1981 à 2017. Cette étude met à disposition les données recueillies dans le cadre d'une démarche de données ouvertes (<http://www.europeanvaluesstudy.eu/>). Ce projet met également en place des supports de médiation scientifique à destination du milieu scolaire (<http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/lesmateriaal.php>).



Au semestre 2, la première évaluation sur le mode oral permet aux groupes de présenter les questionnaires qu'ils veulent mettre en œuvre en explicitant le pourquoi des formulations des items. La seconde évaluation est la présentation de leurs analyses et de leurs résultats issus de leurs recueils de données réalisés au moyen d'une enquête en ligne. Les évaluations orales sont faites en classe entière de manière à permettre aux étudiantes et étudiants de prendre conscience des différences de cadre d'analyse des différents groupes à partir d'une problématique commune. Ces restitutions collectives sont également l'occasion pour les groupes de faire montre de créativité dans les manières de présenter leurs investigations d'hypothèses et/ou leurs traitements de données.

Il s'agit également de permettre aux étudiantes et étudiants, auditeurs et auditrices de leurs camarades, de prendre le rôle des commanditaires afin de saisir les rapports professionnels qui peuvent s'établir dans le cadre d'une recherche financée.

### **Analyse critique des contenus, des productions et des interactions d'enseignement-apprentissage**

L'enquête collective tutorée sert de contexte pour analyser comment des étudiantes et étudiants acquièrent des schèmes correspondant à une démarche de recherche. Les composantes intentionnelles, procédurales et inférentielles de l'organisation de l'activité scientifique chez les étudiantes et étudiants sont mobilisées pour analyser l'activité d'enseignement-apprentissage. Les tâches réalisées par l'acteur en tant qu'étudiant, groupe de travail (rassemblant trois à quatre étudiantes et étudiants) ou groupe-classe lors des évaluations, ainsi que les productions des groupes d'étudiantes et étudiants des deux années d'enseignement considérées sont prises en compte.

### **L'importance de l'adaptation des grandes recettes méthodologiques**

Notre postulat d'enseignement concernant les méthodes était d'amener les étudiantes et étudiants à dépasser le caractère normatif des outils qu'ils perçoivent généralement en premier cycle à l'issue de présentations théoriques magistrales ou qu'ils reprennent des manuels. Ce choix pédagogique induit pour nous de leur faire adopter un changement de posture entre l'étudiant de licence qui apprend en écoutant et en appliquant et celui de deuxième cycle qui apprend en produisant et qui produit en apprenant. La formalisation des méthodes pour les rendre compréhensibles à l'apprenant débutant occasionne une représentation figée.

Au contraire, l'aller-retour en cours entre rappel des principes méthodologiques de la conception et de la mise en œuvre de l'outil et leurs propres productions d'outils de recherche vise à leur faire prendre conscience : que les méthodes de recueil opérationnalisent des variables en référence à la problématique de recherche, que la démarche de recherche est contextuelle, et qu'elle nécessite d'adapter les méthodes d'investigation, d'analyse et d'interprétation.

Une limite cognitive à faire dépasser dans la mobilisation des méthodes de la recherche par des étudiantes et étudiants de master est de les amener à concevoir que les outils de recueil de données ont une dimension opératoire au-delà d'invariants nécessaires à la mise en œuvre d'une démarche d'investigation reproductible, et/ou explicable, selon la grille d'analyse de la scientificité. La méthode est certes un moyen de produire des données, mais cette décision entraîne également certaines manières de les analyser et de les interpréter.

Pour illustrer l'adaptation des méthodes à un contexte et une problématique, prenons l'exemple des étudiants ayant suivi un cursus de sciences sociales dans lequel ils ont eu des cours de méthodologie. A l'énoncé de la programmation semestrielle, lors de la rentrée, ceux-ci sont souvent amenés à manifester un agacement de type « c'est bon, les entretiens on sait faire ! », « on a déjà fait une enquête, on connaît », etc. Il s'agit donc pour nous, enseignantes, de leur faire accepter l'idée que les méthodes utilisées doivent être en permanence questionnées et que cela ne se limite pas à l'utilisation d'outils éprouvés, mais bel et bien à la situation d'enquête, et aux réalités du terrain.

Le parti pris a été de les envoyer réaliser très rapidement des entretiens, dits exploratoires, afin de revenir sur cette fameuse situation d'enquête. Il s'agissait de leur montrer en pratique l'absence de réflexivité quant à leur positionnement d'enquêteur (formulation des questions, attitudes générales lors du recrutement et de la passation, etc.). De même, lors du travail d'élaboration du questionnaire, il a été nécessaire de les faire réfléchir aux choix des variables à investiguer prioritairement dont les questions devaient être le reflet, dans le cadre du respect à la vie privée des répondants.

En France, la conduite d'études sur des thèmes considérés comme présentant juridiquement un risque de discrimination des individus (problème de santé, origine ethnique, confession religieuse...) nécessite l'obtention d'un numéro d'agrément émanant d'instances légales, la commission nationale informatique et libertés, alors que les autres thèmes relèvent davantage d'une éthique dans le travail de chercheur.e.

Conduire des enquêtes collectives sur le thème de l'étranger ou celui du handicap nécessite également que les étudiantes et étudiants, pour formuler leurs questions, fassent le point sur : les expressions communes véhiculées dans la société, les définitions institutionnelles et juridiques ainsi que sur les expressions issues de propositions théoriques sur ces thèmes. Ainsi concernant le thème du handicap, une attention particulière leur a été demandée tout au long de l'année pour se distancier du modèle médical proposant une entrée par les troubles ou les déficiences par rapport au modèle social et environnemental relatif à la situation de handicap.

En effet, cette approche théorique contemporaine nécessite une prise en compte des besoins particuliers des individus et des aménagements qui leur sont proposés tout en concevant de manière dynamique le fait qu'ils peuvent choisir ou non de les mobiliser.

### **Faire tomber les frontières entre qualitatif et quantitatif**

Les enseignements ont été conçus autour des apports réciproques des méthodes qualitative et quantitative dans la démarche de recherche pluridisciplinaire. Ce positionnement pédagogique est en lien avec qui nous sommes et comment nous nous sommes formées et travaillons dans le domaine de la recherche. Ayant chacune eu l'occasion de nous former aux méthodes qualitatives et quantitatives<sup>5</sup>, il nous semble nécessaire de fournir des éléments aux étudiantes et étudiants leur permettant de se situer dans une pratique professionnelle valorisant le croisement des méthodes de recherche. Participer à différentes recherches menées dans des cadres organisationnels scientifiques différents en réponse à des demandes de financeurs, nous a également amenés à prendre conscience de la nécessité pour les chercheurs de se situer sur deux dimensions : celle relative à la dimension fondamentale ou appliquée de la recherche et celle de rendre appréhendable aussi bien les théories mobilisées dans la recherche que la démarche mise en œuvre auprès de différents publics.

Ainsi au semestre 1, le recours à l'analyse documentaire en tant que méthode a déstabilisé les étudiantes et étudiants pour qui cette méthode se limite à l'aide à la production d'une problématique ou à la constitution de données de cadrage pour situer leur échantillon par rapport à une population. Cependant, il nous semblait important de leur faire prendre conscience que dans d'autres disciplines que la leur, et avec qui ils pourraient être amenés à travailler, il s'agit avant tout d'une méthode d'investigation, comme en droit par exemple (Banakar et Travers, 2005).

Les étudiantes et étudiants ont été d'autant plus déstabilisées que la prise en main de l'outil d'analyse textuelle des données a été réalisée sur des textes scientifiques. La question de la nature des corpus et de la quantification des données textuelles considérés par eux comme éminemment qualitatives est l'occasion de leur faire toucher du doigt le fait que ce n'est pas tant la nature de la donnée qui suggère les méthodes d'analyses à mettre en œuvre mais les questions de recherche et les possibilités techniques des acteurs menant l'investigation. Il faut noter que cet objectif pédagogique ne nous est paru atteint qu'en fin d'année, soit avec un décalage de cinq mois entre la première séance lors du semestre 1 et son application à la fin du semestre 2.

Dans le cadre de l'évocation du déroulement des séances en début de second semestre, nous avons discuté avec les étudiantes et étudiants des intérêts et enjeux des approches mixtes en recherche. Cette approche historiquement pragmatique de la recherche issue de travaux en recherche-action combine des données qualitatives avec des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et par la suite les résultats de la recherche (Bryman, 2006 ; Creswell, 2013 ; Christ, 2007). Elle propose une solution centrée sur la résolution de problème qui peut convenir à des commanditaires de recherche, les conduisant parfois à souhaiter que l'étude réalisée soit faite dans cette approche afin de dépasser les limites propres à chacune des méthodes.

5. L'une de nous est une psychologue différentialiste formée aussi bien aux méthodes quantitatives que qualitatives et l'autre est une sociologue qualitative avec une formation de niveau I en analyse de questionnaire.

Dans le cadre du cours, nous souhaitons amener de futurs professionnels de la recherche à interroger la pertinence et les limites de telles combinaisons de méthodes dans le cadre d'une réflexion critique afin qu'ils puissent se saisir ou non de cette possibilité. Étant donné les vifs débats observés à l'occasion de cette séance, il apparaît que notre objectif pédagogique relatif aux définitions des opérationnalisations dans une recherche en fonction des acteurs la menant nécessite plus de douze semaines pour être atteint.

Par contre à l'issue du semestre 2, un des groupes a choisi de traiter les données ouvertes du questionnaire qu'ils avaient créé en utilisant IRaMuTEQ le logiciel d'analyse textuelle présenté en semestre 1. Leur utilisation d'un outil qu'ils considéraient initialement comme qualitatif en début de master pour traiter des données recueillies de manière quantitative correspond selon nous à l'acquisition d'une posture critique par rapport à la méthodologie. Nous considérons que cette observation a été rendue possible par la mise en œuvre dans la durée des enseignements. Inscrire les apprentissages dans un temps long contribue au développement d'une posture réflexive des étudiantes et étudiants tant par rapport au thème de l'enquête collective que par rapport aux méthodes de recueil et de traitement des données.

### **Le choix non anodin du fil rouge thématique**

La mise en discussion et la confrontation des pratiques de collecte réalisées par les différents groupes ont été d'autant plus productives sur un plan des apprentissages que tous les étudiantes et étudiants avaient un thème commun. Cet élément les a incités à prendre conscience qu'un même thème peut avoir plusieurs problématisations et qu'une même problématique peut être étudiée avec des dispositifs de collecte différents. Choisir des objets pouvant être soumis à la loi anti-discrimination française a permis aux étudiantes et étudiants de prendre conscience de façon plus saillante des obligations légales à respecter lors d'une enquête et de réfléchir sous l'angle éthique aux dispositifs de recherche mis en œuvre.

Ainsi le thème imposé relatif au handicap a été l'occasion de les inciter à critiquer les questions posées au répondant, les informations sociologiques nécessaires ou utiles à prendre en compte pour répondre à leur problématique. En effet, certains éléments peuvent être ou non soumis à la réglementation sur les données personnelles et l'anonymisation des données. De même au semestre 2, leur choix du questionnaire pour étudier les représentations partagées ou non par des acteurs universitaires sur les étudiantes et étudiants en situation de handicap les sensibilise aux questions des intérêts et limites de l'outil pour étudier un phénomène généralement envisagé comme singulier.

Bien que les thèmes de l'enquête collective aient été sélectionnés par les enseignants, les étudiantes et étudiants ont été invités à centrer en début de semestre ce thème. Cette centration du thème était un premier pas pour qu'ils construisent et déconstruisent l'objet. Ils ont choisi de manière collégiale de traiter cette question au sein du même environnement : l'université. Au-delà de la co-construction d'une question de recherche qui correspond à la demande pédagogique, cette appropriation du thème, en le clôturant à un espace connu, à une dimension épistémologique. Il marque le désaccord des étudiantes et étudiants face à un enseignement basé sur des méthodes actives jugées comme étant trop ambitieuses et non académiques. Il faut signaler que si la première année le thème de l'étranger a suscité quelques remous, il a été plus rapidement investi par les étudiantes et étudiants que celui du handicap, considéré comme inintéressant ou ne relevant pas d'une problématique pertinente et innovante à étudier.

C'est comme si un thème considéré comme suranné, déjà évoqué en licence sur le mode magistral, ne pouvait pas être soumis à nouveau à une investigation scientifique. Or l'analyse documentaire par groupe les a amenés à se rendre compte de l'absence de certaines interrogations concernant le handicap à l'université davantage traité par les institutions comme indicateurs d'une bonne organisation que comme démarche descriptive ou compréhensive de la question de la situation de handicap. Par ailleurs, que cela soit le thème du handicap ou celui de l'étranger, il s'agit de questions sociales et politiques actuelles : ils font l'objet, et tout particulièrement le handicap, de consensus concernant la mise en œuvre d'une société inclusive respectueuse des droits de chacun. Étudier ces notions puis les mobiliser dans une démarche de recherche est l'occasion pour nous en tant qu'enseignantes d'amener ces futurs intervenants en sciences sociales à s'interroger sur leurs propres valeurs et comportements. La proposition d'un thème non anodin comme fil rouge de l'enquête tutorée conduit ainsi les étudiantes et étudiants à prendre conscience du rapport à la connaissance et à l'éthique que chaque professionnel se forge en tenant compte des pratiques collectives de son groupe professionnel de référence.

## La construction de la recherche comme un sablier

Les ouvrages de méthodes de la recherche en sciences sociales évoquent à l'instar de celui de Becker (2002), la nécessité de questionner la pratique et de « bidouiller » à partir des différents outils et des réalités rencontrées, à l'instar de ce qu'explique Whyte (1984) ou encore Beaud et Weber (2010). Dans la mise en œuvre de l'enquête collective tutorée, nous avons donc demandé aux étudiantes et étudiants, tout particulièrement lors des évaluations, de présenter une nouvelle question de recherche issue de leurs analyses et leurs interprétations.

Ce choix a une dimension didactique dans le processus de formation à la recherche. Il vise à conscientiser l'étudiante ou l'étudiant que non seulement la réactivité et l'adaptation aux réalités sont indispensables, mais que ces réalités et les analyses que l'on produit à partir d'elles, amènent à questionner d'autres aspects, à explorer les conditions de production de ces réalités, le sens des acteurs, etc. Ainsi, la recherche ne peut être terminée, elle est comme un sablier : dès lors qu'une première question a été explorée, la partie supérieure se vide pour en remplir une seconde. C'est un mouvement perpétuel et dans ce mouvement perpétuel, l'erreur, le tâtonnement, la petite cuisine sont les éléments qui permettent véritablement de progresser.

C'est une démarche relevant de la maïeutique que nous avons souhaité mettre en place avec les étudiantes et étudiants tout au long de ce projet d'enquête collective. Si la méthode est un moyen, le pourquoi et le comment de sa mise en œuvre pour étudier un objet, une population, un contexte, doivent être pensés et non être une reproduction héritée de ce qu'il se fait sans déconstruire son rapport au thème investigué.

À la figure de la recherche comme un sablier ou un entonnoir, il convient d'ajouter une autre figure, celle du pendule amenant le chercheur à interroger et remettre en cause ses propres savoirs. Il ne s'agissait pas tant de signifier aux étudiantes et étudiants que tout savoir est scientifique, mais de faire prendre conscience en pratique de l'importance des méthodes mises en œuvre comme garant de la scientificité et honnêteté scientifique par rapport aux résultats et interprétations produites. L'interrogation en cours des différentes postures professionnelles pour mener un entretien (celle d'un chercheur en sciences sociales, d'un journaliste ou d'un thérapeute...) a par exemple conduit certains groupes à formaliser différemment leurs guides d'entretien et d'autres à reformuler leurs questions.

## Conclusion

Notre contribution retrace comment dans un contexte pluridisciplinaire avec un public hétérogène issu de milieux académiques différents et de pays et de cultures scolaires différentes, il a été possible de rendre une place au travail empirique de déconstruction et de construction d'une démarche de recherche à des étudiantes et étudiants de master croyant déjà maîtriser les tenants et les aboutissants des méthodes dans une démarche d'investigation scientifique.

Recourir à un dispositif d'inspiration socioconstructiviste donne un cadre pour concevoir un enseignement faisant le pont entre la théorie et la pratique d'analyste. L'enquête collective tutorée a permis aux étudiantes et étudiants de mobiliser les connaissances théoriques sur la démarche de recherche dans une démarche active d'apprentissage.

En les mettant en condition de travail collaboratif, ce format d'enseignement-apprentissage a également contribué à leur faire entrevoir certaines réalités professionnelles du travail en équipe pluridisciplinaire, une des modalités du travail contemporain de recherche. En plus de la mobilisation de pratiques pédagogiques actives, il est important selon nous de choisir un thème d'enquête collective ayant un statut de noblesse relatif en regard des thèmes centraux de la formation suivie. Les observations réalisées lors de la mise en œuvre de cet enseignement montrent des réticences de la part des étudiantes et étudiants aussi bien lors de la première année avec le thème de l'étranger que la seconde année avec le thème du handicap.

Ces réticences pouvant être formulées sous l'angle du peu de pertinence par rapport à des problématiques contemporaines vives correspondant au thème de leur maquette de master. Elles peuvent aussi s'interroger sous l'angle des méconnaissances des décalages entre orientations politiques en faveur d'une société dite inclusive respectueuse de chacun quel que soit son besoin particulier en raison d'une déficience, d'une maladie et pratiques des organisations ou représentations des acteurs. Mais ces réticences sont des opportunités pédagogiques puisqu'elles permettent aux enseignants de bousculer les représentations naïves ou les préconceptions théoriques d'étudiantes et étudiants de master en sciences sociales.

La proposition d'un thème atypique dépend des champs disciplinaires précédemment suivis par les étudiantes et étudiants mais également par les théories auxquelles ils ont pu être confrontés. Dans le cadre de l'introduction à la démarche de recherche auprès de professionnels spécialisés dans le champ de l'éducation inclusive en reprise d'études au niveau de master, nous n'avons pas utilisé le thème du handicap comme thème d'application mais celui du genre. Le genre, en tant que facteur socioculturel, se définit comme une hiérarchie sociale en lien avec des rapports de domination réelle ou symbolique entre groupes sexués. De nombreux travaux scientifiques indiquent qu'il influence tant les attentes sociales des parents concernant la réussite de leur enfant que les choix d'orientation par les élèves par eux-mêmes (Baudelot et Establet, 1992 ; Rouyer, Mieyaa et Le Blanc, 2014).

Malgré tout, l'enseignement du genre dans les formations des enseignants est récent en France, et encore relativement limité. Ce thème d'investigation plutôt atypique pour des étudiantes et étudiants en sciences de l'éducation permet donc de les faire sortir de conceptions toutes faites héritées de représentations profanes ou générées par des cours théoriques introductifs sur les choix d'orientation des garçons et des filles. Tout comme le thème du handicap pour des étudiants en sciences sociales non confrontés précédemment au courant des *disabilities studies*, de la santé ou aux travaux sur la diversité, le thème du genre devient alors l'objet d'investigation scientifique en tant que tel et non plus seulement un des facteurs concourant à l'identification, la compréhension ou la caractérisation d'un phénomène social plus général.

Une des limites à notre proposition d'utiliser l'enquête collective tutorée comme méthode d'enseignement de la démarche de recherche est le fort formatage des étudiantes et étudiants de master. Ceux qui ont atteint ce niveau d'études sont ceux pour qui le système a fonctionné, ils envisagent, suite aux années précédentes, la recherche comme un phénomène de production avec des règles à appliquer. Ainsi, certains étudiants envisageaient la réalisation d'un questionnaire et/ ou le traitement des données qui en sont issues dans un schéma d'application-reproduction alors que le cadre d'enseignement que nous avons conçu les incite à une démarche réflexive. Il s'agissait de dépasser une application formelle de méthodes dans une approche relevant de la gestion de projet ou d'une application professionnelle pour développer une capacité de mise en réseau des méthodes et des techniques de la recherche tout en testant leur robustesse.

Une autre limite de l'enquête collective tutorée est qu'elle s'inscrit dans un temps long (deux semestres d'enseignement consécutifs), qui pourtant apparaît encore comme trop court. L'inscription dans la durée permet que le processus de conceptualisation de la démarche d'investigation scientifique se déroule de manière dynamique. Le dispositif est conçu de manière constructiviste tant au niveau des étudiantes et étudiants qu'au niveau des enseignants. C'est l'engagement des étudiantes et étudiants qui leur donne la possibilité de prendre conscience et d'être réflexif. De même, les enseignants doivent prendre le temps, après l'élaboration d'une trame générale des séances, d'échanger et de construire un espace de sens partagé et commun avant de le diffuser et le travailler avec les étudiantes et étudiants avec notamment l'adaptation de manière hebdomadaire des séquences et des références.

Alors, pourquoi se confronter à la difficulté d'une mise en activité en situation comme posture d'enseignement surtout pour de la recherche ? Le travail d'énonciation de la démarche de recherche est un travail difficile y compris pour les chercheurs expérimentés. Si la méthodologie est souvent vue comme un enseignement à la portée de tous ceux ayant un peu d'expérience en se basant sur l'adage « Ce qui s'énonce clairement, se construit clairement », notre expérience pour dépasser l'exposition des méthodes de manière magistrale à une compréhension et mise en œuvre de la part des apprenants est plus complexe. Il faut amener les étudiantes et étudiants à identifier les étapes du processus de recherche non pas comme entonnoir mais comme sablier dans lequel ils sont eux-mêmes inscrits. L'entrée en master amène ainsi l'étudiant à changer de positionnement vis-à-vis des apprentissages.

D'une posture de l'étudiant en licence qui découvre les connaissances puis se les approprie pour se construire une culture disciplinaire, il doit devenir un étudiant acteur sollicité dès le master 1 à produire lui-même une partie de ses connaissances. Il sera également amené à alterner entre la position d'apprenant et la position de producteur. La première année du master nous semble décisive pour accompagner ce changement. C'est pourquoi, les enseignements de méthodologie sont pensés pour accompagner les étudiantes et étudiants dans cette démarche qui nécessite d'accepter de remettre en cause, de questionner ce qui a jusqu'ici été appris doctement. Accepter que l'on puisse « mal faire » et de « se critiquer » soi-même fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la recherche.

En effet, l'illusion de l'application parfaite d'un outil doit laisser place à une posture réflexive permettant d'analyser dans un double va-et-vient : les biais introduits et les conditions de production de ces biais.

En d'autres termes, il s'agit pour les étudiantes et étudiants de prendre en conscience des stéréotypes et les représentations sous-jacentes liées aussi bien à un thème qu'à un outil ou qu'à la science. Suite à cette conscientisation, il est alors possible pour l'enseignant de les amener à réaliser en amont de la collecte, une auto-analyse qu'ils poursuivront lors du processus d'analyse des données recueillies.

Si l'application de l'enquête collective dans l'enseignement supérieur n'est pas une innovation, la proposition détaillée ici va plus loin. La mobilisation des acquis antérieurs en termes d'outils et de méthodes des étudiantes et étudiants dans une enquête collective sur un thème inattendu les amènent à élargir les schèmes qu'ils avaient construit de c'est qu'une recherche. De plus, la construction des enseignements dans une approche pédagogique combinant perspective qualitative et perspective quantitative permet, d'aller au-delà d'une perception des outils comme étant invariants par les apprenants. En recourant à différentes formes de travail en groupe, le dispositif d'enseignement favorise les conflits sociocognitifs et engage les étudiantes et étudiants dans une démarche active d'apprentissage.

De plus, la confrontation des points de vue et des manières de faire peut permettre d'ouvrir à une certaine forme de sérendipité dans les mises en œuvre des groupes. L'enquête collective telle que nous la proposons va plus loin qu'une présentation commentée et réfléchie par les étudiantes et étudiants des étapes d'une recherche reconstruite à partir de l'analyse d'articles scientifiques de référence. L'expérimentation, au sens de vivre et réaliser l'action, par les apprenants eux-mêmes au sein de réalisations tangibles leur permet de mieux comprendre les enjeux méthodologiques et heuristiques d'une enquête.

La dimension contenante du groupe à l'instar de leur adoption collégiale d'interroger les thèmes proposés par les enseignantes à travers un univers connu leur a permis de s'investir dans un format d'enseignement inhabituel et de se lancer dans le dépassement d'une vision techniciste de la méthodologie centrée sur les outils comme des invariants de la démarche de recherche. La fonction de tutorat dans les apprentissages résulte certes du travail en groupe de pairs mais elle est également une résultante de la posture même des enseignantes, relative à leur choix pédagogique.

L'enjeu principal et primordial du dispositif d'enquête collective tutorée est le passage pour l'apprenant d'un rôle passif de récipiendaire de connaissances à un rôle actif de producteur de connaissances. La dimension innovante de l'expérience d'enseignement-apprentissage, analysée ici, réside peut-être plus dans le travail de conception et d'amélioration continue du dispositif d'enseignement de manière co-construite que dans les contenus enseignés eux-mêmes. L'explicitation des ficelles du travail de chercheur est rendue possible par le dialogue entre pairs et avec les enseignants de manière horizontale et la formalisation importante des séances les unes avec les autres sur le modèle d'une démarche de recherche. La complémentarité méthodologique entre enseignants de formations disciplinaires différentes est alors une opportunité pour rendre visible et accessible les ficelles de l'activité de chercheur.

Elle permet la construction d'un espace partagé et commun de sens d'un discours sur la méthode considérée de manière interdisciplinaire. Interroger les points communs et les différences entre approches disciplinaires pour les rendre compréhensibles aux étudiantes et étudiants contribue à la construction d'une conceptualisation de la méthodologie neutralisant l'impact des savoirs conceptuels. Ces derniers font s'imbriquer les moyens de recueil ainsi que les étapes d'analyse et de traitement des données en les inféodant à des théories au lieu d'évoquer la démarche de recherche comme étant l'organisation d'une activité en termes d'outils, d'étapes et de manière de faire en référence à des critères de scientificité élaborés par la communauté des acteurs de la science. Ce changement de paradigme pédagogique pourrait peut-être contribuer au développement d'une motivation intrinsèque des apprenants pour la recherche au-delà de l'acquisition d'un simple statut de scientifique ou d'érudit socialement bien considéré dans de nombreuses sociétés contemporaines.

## **Bibliographie :**

Annoot, E. et Bodergat, J.-Y. (2016). Diriger les mémoires à distance à l'université : un levier pour la compréhension d'une dimension du métier d'universitaire? *Distances et médiations des savoirs*, 13. DOI : 10.4000/dms.1329

Banakar, R. et Travers, M. (Eds.). (2005). *Theory and Method in Socio-Legal Research*. Oxford : Hart Publishing.



- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Éditions du Seuil.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2007). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte.
- Berzin, C. (2001). Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2<sup>e</sup> partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles. *Carrefours de l'éducation*, 11 (1), 120-147.
- Bihan-Poudec, A. (2010). L'enseignement de la statistique : en premier lieu, l'apprenant. *Statistics Education Research Journal*, 9 (2), 88-103.
- Blanc, N. (2011). Savoirs en (inter) action et identité socio-discursive en construction dans le mémoire professionnel. *Lidil*, 43, 133-147.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative research*, 6 (1), 97-113.
- Chapoulie, J.-M. (2000). Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur expérience (1970-1985). *Genèses*, 39 (2), 138-155
- Chauvigné, C. et Coulet, J.- C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. *Education & Formation*, e-296, 87-104.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage publications.
- Christ, T. W. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 226-241.
- EVS [European Values Study] (2010). *European Values Study 2008 - France*. Cologne, Allemagne : GESIS Data Archive, ZA4751 Data File Version 2.0.0, Doi: 10.4232/1.10198.
- Gaéda, C. et Soulié, C. (2000). Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'université (1994-2000). *Genèses*, 39 (2), 155-171.
- Gremmo, M.-J. et Gerard, L. (2008). Accompagner les apprentis chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, 59, 43-58.
- Lévy-Vroelant, C. (2016). Se mouiller au propre comme au figuré. De l'observation à l'ethnographie dans les bains-douches parisiens. *Espaces et sociétés*, 164-165, 127-142.
- Lund, K. et Suthers, D. (2016). Le déterminisme méthodologique et le chercheur agissant. *Éducation et didactique*, 10-11, 15-28.
- Papaïoannou, I., Tsioli, S. et Vihou, M. (2015). Le tutorat par les pairs en contexte universitaire. Une étude de cas. *Phronesis*, 4, (4), 46-55.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pélessier, D. (2016). Comment préparer l'analyse de textes de sites Web grâce à la lexicométrie et au logiciel Iramuteq? Présence numérique des organisations. Disponible sur <https://presnumorg.hypotheses.org/187>



- Pereira, M.-E., Rey, V. et Romain, C. (2016). Construction de l'ethos discursif et rapport à l'écriture de futurs rédacteurs professionnels. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19. DOI: 10.7202/1042849ar
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.
- Rege-Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, 67, 91-104.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174 (3), 79-89.
- Rosental, P.-A. (2005). Introduction : modèles, usages, effets du collectif dans les sciences sociales. *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, 36 (2), 7-28.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. et Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques, *Revue française de pédagogie*, 187, 93-137.
- Thiault, F. et Kerneis, J. (2014). Technologies numériques et apprentissage : observatoire des cadres de référence et des discours. In G. D. Nguyen et S. Dejean. (Dir.). *Internet : interactions et interfaces, Actes du Xème séminaire M@rsouin*, (pp. 59-79). Paris : L'Harmattan.
- Whyte, W. F. (1984). *Learning from the field: A Guide from Experience*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Zendera, N. (2005). Méthodologie de recherche en didactique de la statistique : protocole d'étude des difficultés suscitées par un test paramétrique de moyennes. XXXVIIème Journées de Statistique, Société Française de Statistique, groupe « Enseignement de la statistique », Pau, 6 au 10 juin 2005. Consulté le 28 décembre 2017 sur [http://lma.univ-pau.fr/data/meet/jds2005/pdf/noel-leZENDRERA\\_textelong.pdf](http://lma.univ-pau.fr/data/meet/jds2005/pdf/noel-leZENDRERA_textelong.pdf)

