

Rezensionen / recensions / recensioni

Perrin-Glorian, Marie-Jeanne & Reuter, Yves. (Éd.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Asqu: Presses Universitaires du Septentrion. 208 pages.

Cet ouvrage est issu du premier séminaire international organisé par les équipes de recherche DIDIREM, THEODILE et l'IUFM du Nord. Premier ouvrage d'une série consacrée aux méthodes en didactique(s), il répond à une triple volonté, annoncée dès le texte de cadrage. Il s'agit de: 1. parer aux critiques portant sur le manque de rigueur imputé aux démarches de recherche en didactique. 2: penser la nécessité d'un questionnement épistémologique pour toute discipline de recherche. 3: contribuer au développement d'une didactique comparée invitant à mettre en regard les démarches de recherche en didactique(s). Les réflexions réunies offrent donc un point d'observation précieux sur les possibilités d'un espace de questionnement commun au confluent des différentes didactiques disciplinaires.

Le texte de *Perrin-Glorian et Reuter*, « Une méthode de recherche: essai de définition», se présente comme une entrée en matière. La méthode de recherche est définie comme «la forme prise par la démarche de travail mise en place pour tenter de répondre à une question dans une discipline déterminée» (p. 17). La méthode délimite ainsi des opérations inhérentes à toute démarche de recherche en didactique: a) la constitution du document, b) la construction des données (la sélection et la collecte de documents), c) le traitement des données (la sélection des indicateurs et indices jugés pertinents par rapport à la question de recherche), d) l'interprétation des données (la construction du sens par la mise en relation des données de traitement et le croisement avec des données d'autres études) et e) l'écriture. Le tout s'inscrit dans une démarche soumise à évaluation et relève d'une dynamique rattachée à une question au sein d'une discipline donnée avec ses cadres théoriques, ses objets et ses normes. Cette affirmation d'un ancrage disciplinaire est bien une des forces de la didactique mais aussi, peut-être, une de ses limites: est-il possible de s'affranchir des spécificités des objets d'enseignement pour élaborer une réflexion commune? Telle est l'une des questions qui guide le lecteur au fil des textes regroupés sous trois bannières: comparaisons et croisements, détermination et sens des indicateurs, traitement des données: script, chronologie et synopsis.

La première partie regroupe quatre contributions consacrées aux comparaisons et croisements de données. Trois d'entre elles attestent de l'importance de la comparaison dans les démarches de recherche en didactique: comparaison de trois situations de classe – en cours, en travaux pratiques et dans des activités de projet – pour analyser l'activité d'enseignants de disciplines scientifiques et techniques

au lycée et lycée professionnels (*A. Cridal*); comparaison de situations d'enseignement de l'immersion en natation à de jeunes enfants et de la communication des sentiments en danse à des adultes handicapés pour analyser les techniques non verbales – la gestualité didactique – lors de situation d'enseignement (*M. Loquet, S. Roessle et E. Roncin*); comparaison de la description d'un «pavé» dans deux disciplines, le français et les mathématiques à partir d'une même consigne pour interroger la notion de conscience disciplinaire chez l'élève (*N. Cons-tant-Berthe*). Quant au croisement, l'affirmation d'A. Cridal selon laquelle «l'objet à distinguer reste le même, la multiplicité des approches est la meilleure garantie pour obtenir son discernement» (p.36), témoigne de son importance dans le processus interprétatif. Il peut s'agir de la confrontation entre les dires préalables, les faire *in situ* et les reconstructions des activités des enseignants (*A. Cridal*). Mais il peut aussi être celui d'une description générale de la séquence étudiée par rapport à l'identification d'épisodes potentiels, au sens d'éléments pertinents où le chercheur, outillé théoriquement, voit advenir une construction de connaissances (*M. Loquet, S. Roessle et E. Roncin*). C'est une réflexion méthodique sur le croisement comme démarche de recherche que soumet la didacticienne des mathématiques *A. Flückiger*. Elle théorise les relations entre macro-méthodologie et micro-méthodologie. Cette entrée formalise une méthodologie de recherche longitudinale d'équipe (macro-) intégrant deux temps distincts, avec chacun un espace de recherche, des référents méthodologiques et des résultats propres. La nouveauté consiste à voir ces recherches non comme consécutives mais articulées dans la perspective d'une macrométhodologie centrée sur une même notion avec un univers théorique de référence commun.

La partie consacrée à la détermination des indicateurs regroupe six contributions. *J. Rogalski* propose une méthode d'analyse du discours comme moyen d'étude de l'activité de l'enseignant de mathématiques. Elle définit des indicateurs linguistiques visibles dans le discours de l'enseignant en s'intéressant aux invariants et aux différences en fonction de la situation de communication et de la personne (schèmes collectifs et schèmes individuels). *Ch. Donahue* présente une méthodologie spécifique aux écrits universitaires dont elle cherche à comprendre le fonctionnement en contexte disciplinaire, en lien avec le courant américain du *Writing in the disciplines*. Elle dégage des indicateurs textuels pour aider à comprendre certains mouvements textuels de ces écrits. *M. Le Paven et Y. Leziart* proposent une réflexion sur l'entraînement sportif. Afin de saisir les modalités de transformation du geste technique, ils déterminent un certain nombre d'indicateurs intégrant des données cinématiques – pour le geste technique de l'athlète – en plus du discours de l'athlète et principalement de l'entraîneur, saisi dans les entretiens. *D. Cariou* se focalise sur les processus d'apprentissage d'élèves de seconde en histoire. Pour ce faire, il analyse leurs écrits longs produits en classe en se centrant sur les raisonnements par analogie qu'il considère comme des données utiles à l'étude de la conceptualisation. Son analyse vise la validation d'un modèle d'apprentissage en histoire. *D. Forest* analyse les interactions didac-

tiques dans une perspective proxémique. Cette approche le conduit à prendre en compte les déplacements et regards de l'enseignant. Sa méthodologie d'analyse repose sur un découpage très fin des interactions didactiques fondé sur un système d'aller-retour selon des points de vue différents et de confrontation: entre une observation à la sourde (sans le son) des épisodes vidéos, une description écrite des phénomènes observés, et une transcription des énoncés produits par l'enseignante observée et les élèves. *M. Chappet Paries* définit des indicateurs pour analyser le niveau d'autonomie que le professeur propose aux élèves lors de la résolution d'une tâche mathématique. Sa réflexion concerne le grain d'analyse pertinent pour renseigner l'objet. Il s'agit donc de la question de la définition d'une unité d'analyse en mesure de dire quelque chose de l'objet et du nécessaire processus d'adaptation des outils aux spécificités des objets.

Les deux dernières contributions de l'ouvrage consistent en la présentation d'outils de traitement de données vidéo préalablement retranscrites. *B. Schnewly*, *N. Dolz* et *Ch. Ronveaux* présentent un outil pour analyser les objets enseignés, le synopsis, en fonction d'une unité d'analyse qui est la séquence d'enseignement. Ils décrivent le contexte d'émergence de cet outil, une recherche sur les objets enseignés en classe de français, précisent les présupposés théoriques, une démarche didactique qui se réclame de l'interactionnisme social. Ils insistent tout particulièrement sur la confrontation et les ajustements successifs aux données de la classe dans l'élaboration de cet outil méthodologique qui contribue à dévoiler la configuration et la dynamique de l'objet enseigné. De cet outil qui permet une réduction du matériau fourni par les transcriptions en vue d'une séquentialisation et d'une hiérarchisation des composantes de l'objet enseigné en fonction de critères précis, ils disent l'impossibilité d'une définition *a priori* des niveaux hiérarchiques. Le recours à une démarche inductive montre l'étroite dépendance de l'outil à l'objet d'enseignement et aux choix de l'enseignant. *A. Robert* s'intéresse aux activités mathématiques potentielles des élèves. L'échelle est celle d'une séance. La méthodologie d'analyse comprend deux étapes: une analyse *a priori* des activités mathématiques telles qu'on peut les prévoir à partir des énoncés proposés aux élèves. Cette analyse est pondérée par le déroulement des séances étudiées à partir de la vidéo. Ces analyses sont complétées par une analyse plus globale qui fait intervenir des déterminants des pratiques liées au métier et au projet d'enseignement accessible par des questionnaires ou des entretiens. Le but est de reconstituer les itinéraires cognitifs proposés aux élèves en classe et *a priori* cachés. Ces deux contributions ont en commun une préoccupation relative à l'imbrication des différentes échelles, à l'intégration des points de vue multiples.

Il ressort de cette publication les liens forts qui existent entre un objet de recherche – des questions de recherche – et les outils d'analyses déployés pour cerner cet objet. Dès lors les contributions se présentent plutôt dans la perspective d'une explicitation des démarches spécifiques à chaque recherche. De ce point de vue une contribution portant sur un outil d'analyse comme le synopsis

d'analyse ne doit pas faire illusion. La présentation de cet outil comme d'autres d'ailleurs (notamment l'analyse *a priori*...) est en dépendance étroite avec un cadre théorique, des questions de recherche dont la portée reste largement implicite pour qui n'est pas versé dans la discipline concernée et dans ses subtilités. Il est toutefois possible de dégager des réflexions plus générales. Elles concernent: – les limites et l'attention à porter aux modalités de recueil de données pour analyser de la dimension proxémique (Le Paven et Léziart) ou pour débusquer l'objet d'étude (Constant-Berthe); – le traitement des données, revendiqué de type *bottom up*, en utilisant au minimum les interprétations mathématiques du discours, en privilégiant les indicateurs langagiers, les marqueurs de discours (Rogalski), ou dialectique par un constant va-et-vient dans la construction de l'outil avec les données empiriques (Chapet Paries; Schneuwly, Dolz, Ronveaux; Robert); – l'interprétation des données à partir d'un système de croisement (Cridal; Loquet, Roessle et Roncin; Flückiger) et à travers un questionnement sur la scientificité des méthodes d'analyse en didactique nécessitant notamment de déjouer la tendance évaluative qui vient interférer avec la description (Donahue), – la manière de rendre visible le processus de construction de significations par le chercheur dans l'écriture (Forest). Ces réflexions générales constituent un premier pas important vers une prise en compte et une explication des – encore trop – nombreux implicites présents dans la recherche en didactique(s). Il n'est d'ailleurs pas anodin que ces questionnements méthodologiques se fassent jour actuellement alors que l'analyse des pratiques devient un axe important de la recherche en didactique. Il s'agit là d'un appel au développement d'une réflexion méthodologique proprement didactique qui s'autonomise et se spécifie par rapport au domaine des sciences de l'éducation tout en échappant au confinement des multiples didactiques disciplinaires.

Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève, FPSE