

Rezensionen / recensions / recensioni

Lahanier-Reuter, Dominique & Roditi, Éric (Éd.) (2007). *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*. Villeneuve d'Asqu: Presses Universitaires du Septentrion. 194 pages.

Deuxième ouvrage de la collection «Éducation et didactique» consacré aux méthodes de recherche, le volume édité par Lahanier-Reuter et Roditi propose un affinement de la problématique des méthodes de recherche en didactiques par la focalisation sur les questions de temporalité. A travers la question du temps, c'est la possibilité d'une réflexion proprement didactique, rendue vive par les recherches sur les pratiques enseignantes, qui est ainsi saisie. Il s'agit à l'évidence d'une problématique d'actualité, de grand intérêt pour la communauté des didacticiens, chercheurs, formateurs et étudiants et peut-être plus largement celle des chercheurs en sciences humaines. C'est le didacticien des sciences sociales F. Audigier qui a relevé le défi d'ouvrir les réflexions sur les questions de la temporalité. Il le fait à travers l'opposition qu'il établit entre temps *subi* et temps *construit*. Le temps *subi*, irréversible, est celui du recueil de données. C'est aussi celui de l'activité scolaire, de la durée des études ou de la formation, de la distribution des savoirs en fonction des horaires, temps segmenté, qui n'a pas grand chose à voir avec le temps linéaire des textes officiels et autres programmes. Le temps *construit*, périodisé, découpé est ensuite interrogé par Audigier. Il relève le peu de conformité à la réalité de la périodisation des actes de recherche proposé dans les manuels. Il pose ainsi plusieurs axes de questionnement qui ont trait: à l'articulation des temporalités multiples; aux manières d'expliquer les phénomènes étudiés, par le récit ou par le modèle; à l'importance accordée au temps en fonction des objets de recherche, massive quand il s'agit d'enquêtes sur l'action en situation, restreinte quand il s'agit d'outils ou d'entretiens; aux changements et aux permanences des conduites didactiques. Il clôt sa contribution en invitant à une réflexion sur le temps du chercheur, temps du tâtonnement, des essais, des erreurs et temps pluriel de son écriture.

L'ouvrage organise neuf contributions autour de trois des axes relevés par Audigier: a) celui des variations des indicateurs dans une recherche longue; b) celui des découpages temporels et c) celui des échelles. Il s'agit indéniablement d'angles d'attaque qui permettent de penser les questionnements didactiques dans leurs spécificités, relativement à l'insertion des recherches dans la – longue – durée, au découpage des interactions didactiques, à l'articulation des échelles adoptées, souvent multiples. Ces regroupements sont à chaque fois précédés d'un texte d'introduction qui propose un résumé des propositions accompagné de questions fonctionnant comme autant de fils rouges pour le lecteur. Enfin, trois textes conclusifs reviennent sur les contributions de chacun des trois cha-

pitres en même temps qu'ils en prolongent la réflexion. Cet effort de cohérence dans la construction de l'ensemble de l'ouvrage est à saluer en même temps qu'il facilite une lecture non linéaire.

Le chapitre 1, introduit par *M. Abboud-Blanchard* et *G. Legrand*, regroupe les contributions qui questionnent les variations des indicateurs dans des recherches longues. *Cohen-Azria*, *Delcambre*, *Jovenet* et *Reuter* posent la question de la variation des invariants sur un temps long. Pour ce faire, ils s'appuient sur une recherche visant à évaluer les effets sur cinq ans d'un mode de travail pédagogique de type «Freinet» dans un groupe scolaire situé en REP. Après avoir défini un temps long en fonction du temps objet de la recherche, du temps de travail de recherche et du temps d'exposition, ils proposent une réflexion sur: l'invariance des sujets – les élèves mais aussi les chercheurs –, l'invariance des tâches nécessitant de prendre en compte les effets de contexte et l'invariance des traitements. Ils en arrivent à la conclusion, à laquelle nous adhérons pleinement, que c'est précisément la possibilité d'intégrer dans les résultats les éléments de variations qui est en jeu et condition de pertinence des interprétations. *A. Terrisse* s'intéresse à l'*après coup* en didactique de l'EPS. Ce concept, emprunté à la psychanalyse, est utilisé comme un outil à la fois théorique et méthodologique de retour sur les événements passés. La passation d'un entretien «clinique» et «après coup» avec l'enseignant deux ans après l'enregistrement audio et vidéo permet au chercheur d'avoir accès à une explication d'un fait qu'un entretien réalisé immédiatement après l'observation n'était pas en mesure de fournir. La distance à l'événement est ainsi affirmée comme un dispositif adéquat pour revenir sur les moments importants, constitutifs des positions subjectives des pratiques. *C. Scheepers* se place du point de vue d'une recherche formation d'une durée de trois ans visant à retracer et à interpréter les itinéraires scripturaux d'enseignants-chercheurs en formation. Pour ce faire, elle identifie des pratiques langagières dans les brouillons de travaux de fins d'études. La temporalité longue est ici celle du recueil de données. Cette temporalité conduit à des déplacements: des sujets, bien sûr, mais aussi de l'échantillon, de la problématique, des questions de recherche, des hypothèses et des instruments d'observations sans oublier des savoirs scientifiques. Le caractère longitudinal entraîne également la multiplication des données à recueillir, à archiver et à traiter. *Scheepers* met ainsi en évidence l'importance de hiérarchiser les traces sémiotiques recueillies, en traitant chronologiquement les différentes sources mais aussi en faisant varier le grain d'analyse. Recherches longues, recherches d'équipe aux nombreuses ramifications, à n'en point douter bien des didacticiens se retrouveront dans les réflexions réunies dans ce premier chapitre.

B. Daunay et *M.-J. Perrin-Glorian* introduisent le chapitre 2 en questionnant, au-delà des découpages temporels, bien souvent spécifiques, les unités de temps utilisées. Le temps «didactique» est donc présenté comme un temps pluriel: celui des objets de savoirs et de leurs avancées, celui de l'activité de l'enseignant et/ou des élèves, celui de l'horloge. La contribution de *T. Assude* interroge précisé-

ment les découpages dans l'analyse d'un curriculum. L'intérêt de son approche est la présentation de découpages *a priori* des activités scolaires, découpage qui peut être remis en question par les choix du chercheur mais aussi par l'objet construit ou par les questions de recherche. Sa méthodologie permet de dégager des continuités et des ruptures dans l'introduction d'un nouvel objet institutionnel. Elle termine en mettant en discussion le jeu dialectique entre choix de l'unité temporelle et détermination de l'objet: elle distingue ainsi différents strates dans ce jeu dialectique: celle du temps *transparent*, qui est partout et non problématique, celle du temps *questionné*, celle des interrogations sur les critères de découpage d'une séance, celle du temps problématique, lié à l'émergence de la problématique, et enfin celle du temps objets d'études, temps du questionnement sur les congruences entre les différentes unités de temps. Ph. Haeberli analyse les pratiques de conseils de classe au cours desquels les élèves de primaire sont incités à discuter de la vie de la classe. Il aborde la question du découpage temporel d'un corpus en fonction de deux temporalités, celle du dispositif étudié et celle de la construction juridique du temps collectif. Haeberli note les similitudes du temps du conseil avec le temps passé en classe mais il voit également la possibilité d'un autre temps, citoyen, celui du droit. Afin d'identifier une temporalité collective dans le conseil de classe, il propose un double découpage: en fonction du modèle du déroulement du procès judiciaire (interne) et diachronique à partir des séances successives (externe). Il s'appuie ainsi sur le concept de pratiques sociales de référence. C'est ce découpage qui permet la comparaison diachronique entre les différentes observations successives. Afin de développer des compétences de différenciation et d'identification des discours disciplinaires chez les acteurs scolaires, N. Biagoli, J.-Ph. Drouhard, R-Lozi, L. Lopez et Ch. Raoux proposent un découpage multiréférentiel des interactions verbales des transcriptions de deux séances en CM2 et en 6e à propos d'un même support: un extrait du tome 2 de Harry Potter. Leur analyse s'articule en fonction de quatre régimes temporels: le temps institutionnel qui fonctionne comme le support de tous les autres temps, le temps didactique réel de la réalisation du projet pédagogique, le temps conversationnel et le temps argumentatif. Ces quatre temporalités se croisent, se superposent ou entrent en tension. Ce découpage opéré par les chercheurs a pour fonction de comprendre le sens que les sujets donnent à leur activité. L'ensemble de ces contributions laisse ainsi apparaître les liens ténus entre les critères de découpage et la discipline dans laquelle s'ancre chacune des contributions. En ce sens, le lecteur reste quelque peu sur sa faim quant à la question de la congruence des unités d'analyse, cruciale pour bon nombre de recherches en didactique. On peut également s'interroger sur l'hétérogénéité de la notion de *temps didactique*, telle qu'elle ressort des différentes propositions: de ce point de vue les contributions posent indéniablement plus de questions qu'elles n'en résolvent.

Le troisième chapitre est consacré aux questions d'échelle. En préambule, N. Tutiaux-Guillon et M.-L. Peltier relèvent les questions soulevées par les dif-

férentes contributions. Elles ont trait au contrôle de la pertinence des unités de temps choisies, à l'articulation des différentes échelles mais aussi à l'incidence de la discipline scolaire – de son épistémologie et de son effectuation en classe – sur les échelles choisies par les chercheurs. *Ch. Heimberg* affirme la nécessité d'inscrire dans des temporalités différentes les temps des apprentissages de la pensée historique par des élèves en fin de scolarité obligatoire (12 à 15 ans). Il montre à quel point il importe que le chercheur varie les focales d'observations et les périodisation. Ces variations ont un effet sur les apprentissages évalués: apprentissages ponctuels ou plus complexes, tels que ceux visés par un enseignement renouvelé de l'histoire répondant aux finalités démocratiques. De ce point de vue, on conviendra avec lui que l'échelle d'observation de la recherche n'est pas neutre quand on examine les pratiques scolaires. S'intéressant aux activités visant une éducation scientifique réalisable en maternelle, *C. Ledrapière* propose un découpage qui reprend une temporalité propre à l'objet – l'éducation aux sciences au primaire – impliquant action, recul sous la forme de conceptualisations de type déclaratif sur les relations entre les objets et les phénomènes et entre les sujets et leurs positionnement relatif aux phénomènes. Elle distingue ensuite plusieurs temporalités: celle du geste qui se réalise dans l'instant, celle de l'activité, du vécu partagé de l'ordre de l'heure et dont l'analyse permet de repérer l'évolution globale d'une action, celle de la secondarisation, qui est prise de recul sur l'action et qui englobe la précédente en se ramifiant sur plusieurs semaines et, enfin, celle de l'évaluation finale. Ce découpage permet de penser des durées différentes en des temps différents qui peuvent être mobilisables simultanément. Analysant l'action du professeur en classe ordinaire avec une focalisation sur son épistémologie pratique, *C. Mariot* discute de formes méthodologiques de réduction du corpus. L'établissement du synopsis de la séance observée et transcrite permet ainsi de confronter une analyse macro en phases, une analyse méso en scènes et un repérage d'épisodes remarquables au niveau micro. C'est la mise en relation des échelles qui permet une analyse compréhensive de l'action didactique du professeur. Ces contributions reflètent bien les processus de recherche mis en œuvre en même temps que ces différentes tentatives d'explicitation comportent toujours le risque que le lecteur se perde dans la spécificité des questionnements et surtout la multiplications des découpages proposés.

Trois contributions concluent l'ouvrage. *Y. Reuter* réinterroge ainsi la notion de temps long. Il prolonge la réflexion sur le chapitre 1 en soulignant que les différentes strates temporelles font l'objet d'une mise en forme qui est, du moins en partie, lisible dans la manière dont les recherches sont exposées. Cette mise en forme passe bien souvent par le récit ou par la mise en intrigue à propos desquels Reuter appelle à une justification de leur emploi et à leur définition. Il relève – s'il le fallait – que le temps et sa mesure dont être un lieu de réflexion méthodologique, les décisions prises à ce propos devant être explicitées et justifiées. Revenant sur l'invariance postulée par les recherches longues, il la considère comme une décision du chercheur, à objectiver en fonction des moyens susceptibles de

maintenir ou de rétablir l'invariance mais aussi de l'acceptabilité des variations. Pointant à juste titre l'illusion d'un temps court, il met en exergue aux moins trois nécessités pour tout didacticien: a) celle de prendre en compte les relations entre un extrait et l'ensemble dont il est issu, b) celle de ne pas s'enfermer dans la singularité et de recourir à la répétition ou à la comparaison pour expliquer un événement et c) celle de prendre en compte la variabilité des sens attribuables à un même phénomène. Faut-il dès lors considérer qu'il n'y aurait que des temps longs? La nécessité pour les recherches didactiques de s'inscrire dans la durée en fonction de décisions qu'il convient d'objectiver en même temps que la réduction de ces durées en fonction des contraintes institutionnelles n'est pas le moindre paradoxe. *A. Robert* revient sur les trois contributions du chapitre 2. Elle établit un lien entre la prise en compte de différentes temporalités et les difficultés méthodologiques rencontrées soulignant au passage la grande variété des temporalités prises en compte. Après la définition du temps de l'historien, c'est au tour de *J.-L. Martinand* de revenir sur le temps du physicien. C'est bien la physique qui a fourni pour toutes les activités humaines les moyens d'objectiver le temps. C'est elle également qui propose une modélisation de très nombreux phénomènes naturels. Mais on reconnaîtra avec lui que la structure temporelle à laquelle sont confrontés les chercheurs en didactique est complexe. On sera également d'accord pour relever avec lui les difficultés, pour des lecteurs non familiers de la matière scolaire concernée et des problèmes de sa didactique, à entrer dans les différentes problématiques. Martinand y voit une cause de retard de la possibilité de l'examen méthodologique des recherches. C'est ainsi qu'il en appelle à une réflexion comparatiste sur les spécificités des matières scolaires, sur les principes directeurs des constructions curriculaires qui rendrait possible une discussion des questions méthodologiques pour elles-mêmes. Nous nous accordons avec Martinand pour relever que cette discussion des aspects méthodologiques des recherches en didactiques est un objectif qui vaut la peine d'être poursuivi, notamment relativement à l'articulation des différentes échelles. L'ouvrage édité par Lahanier-Reuter et Roditi a indéniablement ouvert la voie à ce type de questionnement en définissant des axes de réflexions communs autour des questions de temporalité.

Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève, FPSE