Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 31 (2009)

Heft: 3

Buchbesprechung: Rezensionen = Recensions = Recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

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 tech-

niques 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. Constant-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'entrainement 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'entraineur, 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. Schneuwly, 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

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. Au-

digier 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 chapitres 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 entraine 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 avancée, celui de l'activité de l'enseignant et/ou des élèves, celui de l'horloge. La contribution de *T. Assude* interroge précisément 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 apparaitre 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 différentes 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. Ledrapier* 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 tempora-

lités: 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 le 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 phénomè-

nes naturels. Mais on reconnaitra 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

Gautschi, Peter (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise.* Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag: 334 Seiten.

Peter Gautschi erhofft sich von seiner neuen Studie, einen nutzenorientierten geschichtsdidaktischen Beitrag zur Unterrichtsforschung zu leisten. Originell an dieser Studie, die gleichzeitig einem Dissertationsprojekt an der Universität Kassel entspringt, ist ihr Ansatz mit der leitenden Fragestellung, was guten Geschichtsunterricht ausmache. Wie der Autor beschreibt, gehe es im Sinne der «Good Practice» darum, «dass weder Defizitäres oder Ungenügendes noch Ausgezeichnetes und Exzellentes, sondern Gutes und Gelungenes gesucht, beschrieben und analysiert wird.» (S. 25) Gautschi will damit gegen mannigfaltige wissenschaftlich begründete Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aufzeigen, dass das Fach Geschichte auf der Volksschulstufe nicht per se nur als defizitär zu betrachten ist und Schülerinnen und Schüler langweilt. Eine Erkenntnis, die sich aus der Studie ablesen lässt, ist denn auch, dass es guten Geschichtsunterricht gibt, und dass dieser spezifischen Gütekriterien unterliegt. Die Studie leistet so einen Beitrag zur Qualitätsdiskussion über Geschichtsunterricht, indem sie in erster Linie den stattfindenden Unterricht ins Visier nimmt, der als Schlüssel für die schulische Qualitätspflege anzusehen ist. Während sich etliche Veröffentlichungen dem Thema widmen, was guter Unterricht allgemein ist, gibt es zur Frage, «Was ist guter Geschichtsunterricht» nur wenige Beiträge.

Geschichtsdidaktische Theoriebildung und empirische Sozialforschung sind in der Untersuchung eng verbunden. Damit lässt sich auch der Kritik einer eingeschränkten untersuchten Fallzahl begegnen. Die Studie basiert auf standardi-

sierten Videoaufzeichnungen des Projekts «Geschichte und Politik im Unterricht». Vier Forschungsfragen stehen im Zentrum: Eine erste fragt nach guten Unterrichtslektionen, die in der Wahrnehmung von Lernenden, Lehrenden und Experten als «gut» eingestuft werden; eine zweite fragt nach den spezifischen Kriterien von gutem Unterricht; eine dritte nach den Differenzen der Einschätzungen der verschiedenen Bezugsgruppen und eine vierte nach den Merkmalen und Schlüsselfaktoren von als «gut» identifiziertem Unterricht.

Die Studie zeichnet sich durch einen durchdachten und fein abgestimmten Aufbau aus: Nach einleitenden Fragen wird im Kapitel 2 der theoretische Rahmen für «guten Geschichtsunterricht» abgesteckt sowie ein Struktur- und Prozessmodell für «Historisches Lernen» vorgelegt. Im Kapitel 3 wird beleuchtet, auf welche Art und Weise aus einem Datenbestand von 39 videografierten Geschichtslektionen «gute» Lektionen in Geschichte identifiziert werden. Peter Gautschi breitet hier ein überzeugendes Forschungsdesign auf der Basis einer Triangulation aus, die bei der Datenerhebung die Videografie mit Fragebogen kombiniert und bei der Datenauswertung die Kodierung und Kategorisierung sowie die Einzelfalldarstellung einsetzt. Im Teil 4 entwickelt der Autor seine Gedanken zur Phänomenforschung und er breitet die als «gut» identifizierten Lektionen aus. In Kapitel 5 legt er die Untersuchung auf der Basis von fünf Datenquellen offen (5 Lektionen von 39 wurden als «gut» eingestuft). Anschliessend werden die Erkenntnisse im Kapitel 6 gebündelt und in einem abschliessenden Kapitel 7 entwickelt Peter Gautschi «Empfehlungen für die Praxis».

Eine Haupterkenntnis der Arbeit lautet, dass Lernaufgaben ein entscheidender Faktor für guten Geschichtsunterricht sind. Guter Geschichtsunterricht ist damit primär «aufgabenbasiert»: Schlüsselfaktoren für guten Geschichtsunterricht sind nämlich die «Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden» sowie die «Gewährleistung von anregenden, aktivierenden und angepassten Lernangelegenheiten» (S. 243). Peter Gautschi ortet diesbezüglich die Geschichtsdidaktik als eine «Design Science» und plädiert dafür, dass sich diese vermehrt den «Aufgaben» zuwenden solle. Geschichtsunterricht sei so nicht nur zu reflektieren, sondern müsse auch angeleitet werden. In diesem Rahmen gibt der Autor Empfehlungen an vier Gruppen (Lernende, Lehrende der Zielstufe, Lehrende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie Curriculumsverantwortliche in der Bildungsverwaltung) ab: Lernende sollen eine Vorstellung aufbauen, was Historisches Lernen ist, wozu es dient und wie man es erfolgreich praktiziert. Lehrende sollen Historisches Lernen mittels fachspezifisch bedeutsamen Lernaufgaben ermöglichen, die auch einen Bezug zu den Lernenden haben und diese zum historischen Erzählen anregen. Mittels «Opportunitity-to-learn-Standards», die nicht Ereigniswissen, sondern Lerngelegenheiten definieren, sollen Curriculumsverantwortliche neben den Lerngegenständen auch die Prozessstrukturen und zentralen Ressourcen im Sinne eines gesellschaftlichen Konsenses bestimmen, was und wie im Geschichtsunterricht gelernt werden soll. Die Lehrenden der Lehrerbildung sollen gemeinsam mit Studierenden und Lehrpersonen der

Zielstufe Lernumgebungen für Historisches Lernen entwickeln, ausprobieren, erforschen und verbessern, so das Plädoyer von Gautschi, der in einer Geschichtsdidaktik als «Design Science» auch einen Brückenbildner zwischen der «klinischen Kultur» der Zielstufe und der «akademischen» der Lehrerbildungsinstitution sieht. Mittels Interventionsforschung, die bis anhin ein Forschungsdesiderat für die Geschichtsdidaktik darstellt, könne dieser Brückenschlag zur Unterrichtspraxis intensiviert vollzogen werden.

Peter Gautschi ist es mit seiner Studie gelungen, den anvisierten Kern von Schule, die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, verstärkt ins Blickfeld zu rücken. Verdienstvoll ist diese Untersuchung des Geschichtsunterrichts an Schweizer Schulen, zumal auch diesbezüglich ein Forschungsdesiderat auszumachen ist. So sind in einem Fach wie Geschichte Einwirkungen in Bezug auf nationale Traditionen und Eigenheiten des kulturellen Umgangs mit Geschichte nicht zu unterschätzen. Die Studie vermittelt ferner neben der Erkenntnis, was «guten» Geschichtsunterricht ausmacht, auch fundierte und systematische Darlegungen zu verschiedenen Aspekten der Geschichtsdidaktik (wie Qualitätsdiskussion und Kategoriensysteme oder Forschungszugänge und Methodenrepertoire). Der Autor brachte hier seinen grossen Erfahrungsschatz ein und es ist ihm gelungen, die Studie für die Praxis zu schreiben.

Markus Furrer, Pädagogische Hochschule Zürich

Schärer, Michèle E. (2008). *Friedrich Froebel et l'éducation préscolaire en Suisse romande: 1860-1925.* Préface de Daniel Hameline. Lausanne: EESP, Les Cahiers. 222 pages.

La question que pose Michèle Schärer à propos de l'implantation de la pédagogie de Friedrich Fröbel (1782-1852) en Suisse romande est une très bonne question: si la culture professionnelle des écoles enfantines romandes reconnait l'héritage pédagogique de Maria Montessori, elle ignore sans aucun doute celui de Fröbel. Cette référence pédagogique est pourtant encore extrêmement vive aujourd'hui outre-Sarine à travers les *Kindergarten*. Il fallait bien le travail d'une historienne de l'éducation telle que M. Schärer, parfaitement à l'aise avec la langue de Goethe et capable de lire Fröbel dans le texte et d'en comprendre les subtilités pour construire un pont culturel entre Romandie et Suisse alémanique et interroger le développement pendant plus d'un demi-siècle des idées du pédagogue de Thuringe (Allemagne) à propos de l'éducation de la petite enfance, puis leur disparition du paysage de l'Helvétie francophone.

Rédigé dans les formes requises pour rendre compte d'une recherche historique que les lacunes documentaires ont rendue difficile, l'ouvrage se lit aisément. Il rend compte de plusieurs aspects essentiels du développement des idées fröbeliennes en Romandie à partir de documents et sources qui sont analysés selon

leur pertinence et leur utilité pour répondre aux questions posées. Ainsi, le lecteur comprend l'essentiel des idées de Fröbel à travers ses textes mais aussi à partir des écrits de celles et de ceux qui ont diffusé sa pédagogie en s'appuyant sur ses propositions; il peut en mesurer le rayonnement, notamment par rapport au développement de la législation scolaire; il est encore en mesure d'appréhender les jeux d'influence et de distorsions produits au gré de l'interprétation des dispositifs pédagogiques et de leur adaptation au contexte social et politique de Suisse romande. Cet ouvrage offre également des éléments relatifs à l'histoire de l'école enfantine à Genève et dans le canton de Vaud et rend compte des actrices et acteurs ayant eu une certaine importance dans ce domaine à cette période (des notices biographiques intéressantes sont par ailleurs proposées en annexe).

Sept chapitres structurent le propos: le premier rend compte d'éléments biographiques relatifs à la vie de Fröbel et de l'importance du jeu dans sa pédagogie qui apparaît en 1845 à Zurich, puis s'implante et se développe durablement dès 1864 en Suisse alémanique. Le second recense les précurseurs, à savoir les jardins d'enfants fröbeliens privés de Lausanne et de Genève à travers les rares traces identifiables de cette époque. Le troisième chapitre introduit le lecteur à l'histoire proprement dite des écoles enfantines publiques dans les deux cantons (VD et GE) par l'énoncé de leurs dispositions légales et des dispositifs de formation des maitresses d'école enfantine hors du contexte fröbelien *stricto sensu*, mais en relation avec ses apports certains. Les quatrième et cinquième chapitres interrogent les finalités, contenus et méthodes d'enseignement des écoles enfantines publiques à travers les lois, règlements et programmes scolaires, mais aussi à travers les propos de politiciens. Ces chapitres établissent un parallèle entre ce qui est déclaré dans les lois et règlements et les finalités du *Kindergarten* fröbelien et le matériel proposé pour les apprentissages scolaires dans ces degrés. Le sixième chapitre rend compte des débats et controverses à propos de la pédagogie de Fröbel à travers les compte-rendus des congrès de la société des instituteurs romands et du journal pédagogique «L'Educateur». Enfin, le septième et dernier chapitre revient sur l'interprétation et l'adaptation des propositions de Fröbel par les pédagogues de Suisse romande qui se sont attachés à diffuser ses idées.

Car la pédagogie de Fröbel, telle que l'a connue la Suisse romande, s'est sensiblement éloignée des propositions originelles du pédagogue. M. Schärer rappelle que, au 19ème siècle, Fröbel est peu traduit en français et difficile à comprendre en allemand: la diffusion de ces idées pédagogiques a dû passer par un inévitable travail de traduction, d'adaptation et d'interprétation, donc de distorsion. Cette transformation provient du fait que peu d'auteurs ayant contribué au rayonnement des idées du pédagogue en Romandie ont réellement connu et travaillé avec ce disciple de Pestalozzi. En outre, ceux qui diffusent les idées fröbeliennes doivent rendre acceptables les propositions d'activités qu'ils ont sélectionnées et complétées (en introduisant notamment les premiers apprentissages scolaires: lecture, écriture, arithmétique); ils doivent assumer la distance prise d'avec l'orthodoxie fröbelienne (et notamment les présupposés philosophiques et

religieux, l'unification avec Dieu et la médiation des contraires). Est ainsi justifiée la non-reprise, en Suisse romande, de l'appellation «jardin d'enfant» et de son remplacement par «École des petites enfants» (p. 46).

Il a fallu, nécessairement, qu'un intérêt social et pédagogique important se dessine à ce moment-là pour que cette œuvre novatrice soit transposée en Romandie dans un processus de réappropriation libre et d'adaptation au contexte régional. L'on voit bien, en suivant le propos de la chercheure, combien la méthode de Fröbel arrivait à point nommé: alors que la société réclame (déjà! dirons-nous) des ouvriers qualifiés et productifs, il devient nécessaire de faire sortir les *asiles pour jeunes enfants* de leur fonction de gardiennage et d'assurer aux enfants qui sont confiés à l'école enfantine dès l'âge de trois ans parfois des conditions favorisant dès 6 ou 7 ans l'entrée dans les apprentissages scolaires. Les propositions fröbeliennes entre en résonance avec les préoccupations pédagogiques de l'époque: d'une part, cette philosophie est en phase avec le développement de l'enseignement intuitif et l'apprentissage par les sens et, d'autre part, avec l'idée qu'il convient de développer chez les enfants des milieux populaires des habiletés manuelles utiles à leur avenir professionnel (vision défendue lors d'un congrès pédagogique par deux enseignants genevois également députés radicaux en 1886 et que rappelle la chercheure à travers une citation explicite, p. 181).

Et l'on comprend pourquoi, dans le contexte social d'alors, tandis que la cohérence est grande entre les finalités déclarées de Fröbel (ses propositions philosophiques et religieuses), les activités qu'il propose pour les atteindre (les dons, les mouvements et la culture de jardinet) et les outils qu'il conçoit, ce ne sont que les deux derniers volets de l'ensemble qui sont retenus en Suisse romande. L'unité et la médiation des contraires, principes fondateurs de la méthode fröbelienne, comme l'unité dans Dieu, sont abandonnés. Dès lors, s'éloignant de l'idée fondamentale du pédagogue, «l'éducation du physique et du moral par les sensations et le mouvement, sous la double influence de la nature extérieure et de l'activité collective» (p. 167) ne contribuent plus guère au «développement harmonique de toutes les facultés que Dieu a donné à l'homme».

Coupés de leur philosophie originelle, déconnectés de leurs fondements, les activités et jeux de la méthode de Fröbel deviennent mécaniques et sont réduits à l'état d'*outils astucieux*; le lien entre Fröbel et les activités réalisées devient de plus en plus ténu (p. 191). Les préjugés dus à la méconnaissance presque complète de son œuvre nourrissent les exagérations des détracteurs de la méthode qui semblent, ainsi que le démontre M. Schärer au chapitre 7, relativement nombreux y compris au sein du corps enseignant. Grâce à Fröbel, la voie est pourtant ouverte pour qu'une pédagogie de l'enfance soit mise en place dans les classes enfantines de Suisse romande. Ce sera finalement la pédagogie de Maria Montessori qui va occuper le devant de la scène et occulter les principes fröbeliens, très rapidement, dès son apparition en Suisse romande notamment dans les journaux pédagogiques. Ainsi, dans *L'Éducateur*, la dernière mention de Fröbel date de 1913 (voir p. 146 le tableau des mentions de Fröbel dans *L'Éducateur*). En 1925,

la formation à la méthode de Fröbel disparait du programme de l'École normale du canton de Vaud, remplacée par la pédagogie «Montessori» et le cours sur le pédagogue allemand est relégué dans le cours d'histoire de la pédagogie (p. 76). Les multiples transpositions, puis l'abandon de la formation à la méthode fröbelienne contribuent à la dissolution des idées de Fröbel et à l'oubli de ses principes fondamentaux: «Les idées nouvelles échappent à leur inventeur pour constituer un fond commun anonyme (par exemple: 'les méthodes actives', 'les jeux éducatifs')» (p. 191), nous ajouterons en l'occurence «les jardins d'enfants».

En conclusion de son ouvrage, la chercheure ne s'est pas privée du plaisir de rapporter cette histoire redécouverte à ce qui se passe aujourd'hui. Elle constate notamment la persistance des arguments utilisés jadis pour combattre la méthode «Fröbel»: ainsi, l'école enfantine reste vue de nos jours encore par le grand public comme un «cocon» où l'on joue pour jouer, espace de plaisir préservé du «sérieux» de l'école primaire que l'avancement de l'âge de la scolarité obligatoire contenue dans le projet HarmoS mettrait à mal (p. 197). Le débat sur l'école première qu'embrase ce projet politique de législation scolaire en automne 2008, notamment en Suisse alémanique (Lucerne et Zurich) où les affiches de la campagne contre HarmoS jouent sur l'émotion et l'attendrissement devant des images d'enfants en larmes parce qu'on leur volerait leur paradis, n'est finalement qu'un *remake* historique.

Plus important peut-être, M. Schärer démontre la pérennité des finalités de l'éducation enfantine, telles que énoncées par Fröbel – sans atteindre cependant l'idéal philosophique et religieux du pédagogue: l'école enfantine est aujourd'hui définie comme le lieu des premiers apprentissages scolaires, de la socialisation (l'éducation morale de jadis), de «la cohabitation entre développement de l'autonomie, acceptation des contraintes et acquisition du goût d'apprendre [ce qui] n'est pas sans rappeler la notion d'activité 'libre/spontanée mais encadrée/dirigée'» (p. 196).

Si l'histoire est question de mémoire, l'ouvrage de M. Schärer atteint largement son but: en rappelant les récurrences des controverses que l'on croit trop souvent uniques, en jetant un pont de compréhension pédagogique entre suisses romands et suisses alémaniques, en faisant revivre ce qui les a lié un temps mais qui est désormais oublié, ce livre est infiniment précieux tant pour les chercheurs, les professionnels de la petite enfance, les étudiants se destinant à l'enseignement, que pour les politiques et les citoyens attentifs à ne pas se laisser attirer par les sirènes du «nouveau» qui, finalement, ne l'est pas vraiment.

Danièle Périsset, Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève