

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione  
**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung  
**Band:** 38 (2016)  
**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:** 09.02.2026

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

## Rezensionen / recensions / recensioni

Hassan, R. & Bertot, Florence (Éd.) (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris: Éditions Publibook Université (coll. Didactique et enseignement). 172 pages.

L'oral s'enseigne-t-il? Quels principes se donner pour organiser un enseignement de l'oral qui ne soit pas *noyé* dans l'ordinaire de la classe? Quels sont les contenus et les méthodes possibles? Pour quels apprentissages? Ce sont là les principales questions auxquelles répondent les auteures de cet ouvrage collectif, destiné principalement aux enseignants polyvalents de l'école primaire. Les fruits de cette réflexion collective sont présentés de la manière suivante: une première partie aborde les dimensions de l'oral, les enjeux de son enseignement et dans laquelle les auteures précisent l'approche théorique abordée; une seconde partie intègre des contributions qui montrent comment à différents niveaux de la scolarité il est possible de travailler l'oral grâce à des dispositifs ritualisés ou dans des activités intégrées à l'ordinaire de la classe. À l'exception du premier, l'ensemble des chapitres épouse la structure suivante: des repères théoriques, l'analyse de situations de classe et le retour sur les analyses de ces situations afin d'ébaucher des pistes d'action.

### *1<sup>re</sup> partie: une approche intégrée de l'enseignement de l'oral*

D'emblée, les auteures affirment ne pas défendre une position minimaliste au regard de l'enseignement de l'oral, consistant à dire que l'oral ne s'apprend pas de façon explicite comme l'écrit. Elles optent pour une conception intégrée, car elle leur permet de penser et de travailler l'oral comme *moyen* et *objet de l'enseignement*: le langage est le milieu où se réalisent l'enseignement et l'apprentissage (Bernié, 2005), c'est un cadre naturellement propice pour organiser un enseignement de l'oral. Les auteures dénaturalisent et analysent ce cadre pour comprendre le fonctionnement du dialogue didactique et des procédures spécifiques des *façons de parler-penser-parler* (Jaubert, Rebiert & Bernié, 2003). Dans cette approche intégrée, l'explicitation du cadre des échanges favorisant la construction de savoirs par les élèves les amènent à pointer «deux notions clés et solidaires» (p.45): les tâches discursives et les conduites discursives. Activité de mise en mots dans une situation donnée (exemplification, démonstration, récapitulation), la *conduite discursive* doit être identifiée par l'enseignant au moment de la mise en place d'une situation. C'est par ce travail de pointage que le maître transforme l'oral de l'échange en oral de travail. La *tâche discursive*, notion reprise des travaux d'Elisabeth Nonnon (1998), contribue à définir et à orienter l'activité des élèves dans une situation donnée en l'inscrivant dans une dynamique de travail et d'apprentissage: par des tâches de contextualisation

puis de décontextualisation d'un objet de discours, les élèves construisent des références communes; par la mise en place de tâches de régulation et de mise en relation, les élèves constatent les convergences et divergences dans leurs discours.

### *2<sup>e</sup> partie: parler pour apprendre à parler et pour apprendre*

La seconde partie comprend quatre contributions. Isabelle Delcambre aborde les apprentissages de la parole publique en maternelle. Elle revient sur la notion de *polylogue* pour caractériser le dialogue scolaire: un interactant (le maître) s'adresse à plusieurs interactants simultanément (les élèves), pour que chacun des auditeurs se considère comme personnellement concerné même si celui-ci ne s'adresse pas à lui personnellement. Delcambre traite des rituels et de leur importance dans l'apprentissage progressif de rôles langagiers par les élèves: présentateur, questionneur, évaluateur. Ces rituels doivent être répétés, mais en fonction de niveaux de complexité croissants.

Catherine Boyer s'intéresse à la construction de contenus scientifiques et au rapport aux traitements des erreurs lors des échanges oraux durant les moments de sciences en classe. Par des analyses de séances de classe, Boyer montre le rôle du langage, des formulations, dans l'appréhension de *concept quotidien* puis de *concept scientifique* (Vygotski, 1935/1985). Elle convoque la notion de *communauté discursive* qui s'appuie sur l'idée que la construction de connaissances et d'outils suppose une pratique sociale reposant sur des activités communicatives. Le rôle de l'enseignant est ici central: c'est grâce à lui, grâce à son choix de situation, à ses interventions, qu'il transforme les formulations des élèves en significations.

Bertot aborde les pratiques de débat dans la vie des classes du premier degré. Les notions de *pratiques langagières*, d'*apprentissages implicites/explicites* et la notion d'*étayage* guident son analyse des débats. Trois points d'étude lui permettent de proposer des pistes pour l'étude du travail du débat: le lieu et l'espace du débat, la place de l'enseignant et le projet pédagogique.

Ana Dias-Chiaruttini prolonge la réflexion par l'étude du débat interprétatif. Elle cerne la spécificité de ce type de débat et explicite les compétences qu'il permet de construire: l'élaboration d'hypothèses d'interprétation, la construction collective du sens du texte, la confrontation d'avis divergents, l'évaluation de l'activité de lecture. L'ensemble de ces activités requérant une articulation entre activités orales et écrites.

### *Apports et limites de l'ouvrage*

Les apports de l'ouvrage sont nombreux. Rouba Hassan et Florence Bertot, chercheuses et formatrices, tirent profit de leur double statut et mettent les ressources de la recherche au profit de l'action et de la formation. Toutes les notions convoquées sont explicitées à l'aide d'extraits de pratiques de classe. Les contributions mettent en exergue le rôle primordial du maître dans le travail de l'oral. Nous apprécions également la lisibilité des contributions, le choix de

références-clés pour orienter des lectures de prolongement, la structure en trois temps des chapitres. L'ouvrage, clair et bien fait, constitue une excellente lecture pour initier des étudiants en formation à l'enseignement primaire-préscolaire ou des maîtres en exercice à la didactique de l'oral.

Malgré les efforts des coordonnatrices de s'entourer de différentes collaboratrices, le point de vue adopté demeure cependant assez homogène et très franco-français: les travaux cités en références émanent des premiers défenseurs d'une approche intégrée (Bernié, Bouchard, Daunay, Delcambre, François, Jaubert, Nonnon, Rebière, Reuter). L'approche théorique développée aurait trouvé plus de force si sa confrontation avec d'autres approches avait été rendue possible. Je pense, par exemple, pour la France, aux travaux de Maurer (2001) sur le développement des conduites langagières. Les rares références québécoises mentionnées datent, alors qu'il existe de nombreux travaux au sujet de l'oral dans cette partie de la francophonie; la notion d'oral réflexif a, entre autres, fait l'objet de plusieurs recherches (voir notamment Plessis-Bélair, Lafontaine, Hébert). Les travaux suisses, sont sous-exploités, réduits aux séquences didactiques portant sur des genres oraux formels, alors qu'il existe une quantité importante de travaux sur les dimensions didactiques et cognitives des interactions verbales à l'école primaire (cf. notamment de Pietro, Leutenegger, Pekarek Doehler, Thévenaz).

A la lecture de l'ouvrage, une question demeure: pourquoi ne pas recourir à la notion de *genre textuel*? Cette absence nous frappe lorsque, en conclusion, les auteures rappellent leur conception de l'enseignement de l'oral:

Parler (...) c'est toujours parler de quelque chose dans un cadre donné et dans certaines formes. Ces formes ne renvoient pas d'abord à la correction syntaxique ou lexicale mais aux conduites discursives et aux positions occupées par les élèves dans le dialogue (pp.171-172).

Pour nous, une notion telle que le *genre textuel* demeure incontournable pour faire comprendre et montrer, par des exemples tirés des pratiques sociales, les manières de dire et de faire associées à certaines situations. Le genre textuel a toute sa place dans une conception intégrée de l'enseignement de l'oral, car il est outil, moyen et objet pour l'apprentissage du langage.

Roxane Gagnon, HEP Vaud

Raggl, Andrea, Smit, Robbert & Kerle, Ursina (Hrsg.) (2015). *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: Studienverlag. 207 Seiten.

Von 2012-2015 führten die Pädagogischen Hochschulen Graubünden, St. Gallen und Vorarlberg das grenzüberschreitende Forschungsprojekt «Kleine Schulen im alpinen Raum» durch. Es knüpfte an die Ergebnisse des Projekts «Schule im alpinen Raum» (2009-2011) an und untersuchte in einer Fragebogen- und Interviewstudie die Gestaltung des jahrgangsgemischten Unterrichts

und den Schulalltag an kleinen Schulen in den Regionen Graubünden, St. Gallen und Vorarlberg. Das rezensierte Buch stellt quantitative und qualitative Ergebnisse der jüngsten Studie vor. Daneben wird die Umsetzung jahrgangsgemischten Unterrichts in zwei Experteninterviews besprochen.

Das einführende Kapitel umreist Ziele, Inhalte und Methoden des Projekts, bevor in den folgenden Beiträgen näher auf die Besonderheiten kleiner Schulen im ländlichen Raum und die Merkmale der untersuchten Fallschulen eingegangen wird. Es folgen elf Beiträge, welche die Ergebnisse der Studie unter den thematischen Schwerpunkten *Unterricht, Schülerinnen und Schüler, Schulleitung* und *Zusammenarbeit an kleinen Schulen* präsentieren und diskutieren.

Eva Engeli schildert, wie Lehrpersonen ihren Berufsalltag an kleinen Schulen erleben. Andrea Raggl und Robbert Smit schreiben in mehreren Beiträgen über jahrgangsgemischten Unterricht. Sie verdeutlichen seinen Stellenwert an kleinen Schulen und die Ausgangslage in den untersuchten Regionen, bevor sie ihn in einzelnen Facetten beleuchten. So schildert Raggl in ihrem Beitrag, wie anspruchsvoll die Orientierung am Lernstand der Schülerinnen und Schülern selbst an kleinen Schulen ist und welche Herausforderung darin liegt, gemeinsame Lernsituationen aller Schulstufen zu ermöglichen. Ein weiterer Beitrag von Smit beleuchtet, wie die befragten Lehrpersonen individuelle Förderung und Differenzierung nutzen. Dabei wird anhand empirischer Ergebnisse gezeigt, dass Unterrichtsentwicklung im Team über höhere Selbstwirksamkeitserwartungen die Praxis des differenzierten Unterrichts verbessern kann. Wie Lehrpersonen mit Hilfe flexibler Gruppen Lernstandsunterschiede gezielt für das Lernen nutzen und mit Diagnose und Beurteilung in jahrgangsgemischten Klassen umgehen, schildern zwei weitere Beiträge von Smit. Der Beitrag von Fabienne Hopfner zeigt, wie sich die aktuelle Situation bezüglich Lehrmittel für jahrgangsgemischten Unterricht in den Untersuchungsregionen präsentiert. In einem weiteren Beitrag stellt sie die Sicht von Schülerinnen und Schülern auf kleine Schulen mit jahrgangsgemischten Klassen in den Mittelpunkt. Darin beleuchtet sie Vor- und Nachteile kleiner Schulen im ländlich-alpinen Raum für die Kinder, die sich bspw. aus geringen Schülerzahlen, einer peripheren Lage und dem engen Miteinander ergeben. Ursina Kerle und Isabelle Montanaro-Batliner analysieren die pädagogische Leitung kleiner Schulen. Auf eine historische und theoretische Einordnung der Schulleitungsfunktion folgen Ergebnisse zum Erleben und zur Gestaltung des Schulleitungshandelns. Dieselben Autorinnen gehen im folgenden Beitrag auf den aktuellen Stand der Zusammenarbeit an den Fallschulen ein, bevor Smit in einem abschliessenden Themenkapitel die wichtige Rolle von Schulteam und Schulleitung für die Qualitäts- und Weiterentwicklung des jahrgangsgemischten Unterrichts anhand eines Strukturgleichungsmodells aufzeigt. Etwas unvermittelt finden sich nach der über 160-seitigen Präsentation der Forschungsergebnisse zwei Expertengespräche. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass diese Interviews mit einer Schulentwicklerin und einem Mathematikdidaktiker wichtige Fragen aufgreifen, die durch die Studie aufge-

worfen wurden. Die zentralen Ergebnisse werden am Schluss in einem Resümee der Herausgeberschaft zusammengefasst.

Der lesenswerte Sammelband illustriert die länderübergreifende Vielfalt unter kleinen Schulen und zeigt, wie sich unterschiedliche Rahmenbedingungen auf den Schulalltag auswirken. Er beleuchtet exemplarisch aktuelle Schulentwicklungsthemen, die ausgelöst durch die demografische Entwicklung und eine zunehmend heterogene Schülerschaft für viele Schulen relevant sind. Sowohl kleine Schulen als auch jahrgangsübergreifendes Lernen sind im deutschsprachigen Raum bislang wenig empirisch untersucht worden. Weil die einzelnen Themen jeweils sorgfältig vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands eingeführt werden, eine Vielfalt von Gestaltungsformen aufzeigen und meist mit Empfehlungen für die Schul- und Unterrichtspraxis schliessen, ist dieser Band nicht nur einem wissenschaftlichen Publikum zu empfehlen, sondern ganz besonders all jenen, die sich mit Schulentwicklung vor Ort befassen. Dafür sprechen auch die verständliche Sprache, die überaus lesefreundliche Struktur und die innere Kohärenz der Forschungsbeiträge, die Sammelbände zuweilen vermissen lassen.

*Diana Neuber, Pädagogische Hochschule FHNW, 9. Juni 2016*

Curchod-Ruedi, Denise & Doudin, Pierre-André (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes? Soutien social, modèle d'intervention*. Bruxelles: De Boeck, guides pratiques, former & se former. 208 p.

Constatant que les livres de pédagogie, didactique, gestion de classe et prise en charge des élèves en difficulté abondent, les auteurs ont voulu aborder une autre question: celle des complexités relationnelles au sein de l'école et de la manière dont les enseignants les abordent. Leur axe d'approche: les compétences et les difficultés interactionnelles des enseignants, avec un focus sur les nombreuses aides mises à disposition des enseignants pour les soutenir face aux situations complexes. Leur ambition: proposer, à terme, «un modèle de supervision spécifique aux enseignants dans le sens où il permet de travailler tant sur le plan cognitif et affectif que social» (p. 10). Quatre questions ont motivé leur approche: l'envie de comprendre pourquoi certains enseignants sont tellement désabusés que leur relation avec les élèves en sont empreintes – ce qui ne va pas sans avoir un impact sur ceux-ci; le besoin perçu de favoriser des interactions éthiques avec les élèves pour permettre à ces derniers d'évoluer tout en identifiant «les facteurs de protection interactionnelle pour la santé des élèves et des enseignants» (p. 10); l'identification des spécificités du soutien social permettant aux enseignants de ne pas s'épuiser et de maintenir une relation éthique à l'égard de leurs élèves, de leurs collègues et d'eux-mêmes. Enfin, les auteurs s'interrogent sur les modalités permettant au mieux le soutien de l'enseignant et donc la protection des élèves.



L'ouvrage est divisé en deux parties. La partie 1 – *Les situations complexes à l'école* – interroge les questions sensibles que chaque enseignant vit et questionne au moins une fois dans sa carrière. Le chapitre 1 questionne les problèmes posés par l'indiscipline et le manque de motivation de certains élèves, par le manque de reconnaissance en contexte scolaire et par le travail en équipe. Le second chapitre souligne l'importance de la promotion de la santé et de la prévention à l'école: mobilisation des enseignants pour la santé, les bons projets qui ne suscitent pas forcément l'adhésion, prévention et adolescence, santé communautaire, lien entre climat scolaire et réussite scolaire, rôle et investissement des enseignants dans la promotion de la santé – qui passe par le travail en équipe, l'approche développementale et préventive et la nécessité de favoriser le bien-être des acteurs de l'école.

Le *burn-out*, phénomène complexe, fait l'objet d'un chapitre spécifique. Y sont définis le *burn-out* et ses conséquences: la contagion, l'insensibilité face au désarroi des élèves, l'épuisement professionnel et les violences d'attitude, avec une dernière section au titre quelque peu provocant: «Enseignants épuisés, entre pathos et réalité». L'éthique de la relation est aussi l'objet d'un chapitre spécifique, avec un détour par l'approche contextuelle de Boszormenyi-Nagy. Les quatre dimensions de la réalité relationnelle sont décrites: les dimensions factuelles, de la psychologie individuelle, transactionnelle ou systémique et celle de l'éthique relationnelle. Ne sont pas oubliées les questions de *loyauté*, de *légitimité* et celle, plus sensible, de la *légitimité destructive* à l'école. Les émotions à l'école et l'empathie sont analysées dans leurs dimensions en relation avec les apprentissages, l'escalade émotionnelle qui mène à la violence, dans un besoin de les comprendre et de les réguler, avec empathie, clé des interactions éthiques.

Le soutien social fait l'objet de deux chapitres: ce qu'il est en tant que tel, lorsqu'il est reçu, tel qu'il peut être perçu; ses bénéfices (pour les auteurs, l'enseignant qui en bénéficie «est plus à même de le prodiguer à ses élèves»), le rôle du travail coopératif lorsqu'il se lie avec le soutien social. Est aussi abordé le soutien social comme facteur de risque: aucune dimension n'est donc oubliée dans ce tour d'horizon complété par les fondements psychologiques, psychanalytiques du soutien social lorsqu'il se conjugue avec les théories de l'attachement.

La seconde partie du livre aborde la question de «Dispenser du soutien». Les *impasses relationnelles* (aider l'autre à tout prix; évaluer la gravité de la situation), le rôle de la *narration* de la situation problématique lors de *l'élaboration de la demande*, l'importance des *regards pluriels* sur la situation, le *travail cognitif* à propos des *émotions*, l'accompagnement du *travail de mentalisation* précèdent le chapitre qui se penche plus spécifiquement sur le moyen de soutenir les enseignants, soit la *supervision*. Après avoir défini ce dont il s'agit, les auteurs identifient ce qu'est un *superviseur*, entre expertise et facilitateur de co-construction, ils offrent un *modèle de supervision* et l'aperçu du *processus d'une séance de supervision de groupe*. D. Curchod et P.-A. Doudin concluent sur la nécessité sociale d'entreprendre des démarches de supervision dans le contexte scolaire actuel,

au sein-même des établissements. Ils précisent les compétences à développer pour superviser une équipe (le superviseur doit être lui-même supervisé, il doit savoir se taire et évaluer la gravité d'une situation) et sur le fait que la démarche, aujourd'hui encore peu développée, est encore à explorer.

Le tableau brossé est aussi complexe que la question traitée. D'un abord cependant aisé, sa lecture permet à tous les enseignants et tous les professionnels ou formateurs qui s'occupent d'enseignants, même et surtout non spécialistes de chacune des questions abordées, d'entrer dans les multiples dimensions de la complexité du soutien aux enseignants. Le texte est ainsi conçu qu'il convient à une lecture généraliste, intéressée, éventuellement partielle tout en offrant, pour chaque perspective abordée, une abondante littérature scientifique permettant d'approfondir les questions et objets ici exposés. Un livre à mettre entre toutes les mains intéressées par le soutien, reçu ou donné, aux enseignants.

*Danièle Périsset, HEP-Valais et Université de Genève*

Fabre, Michel & Gohier, Christiane (Éd.). (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre. 165 pages.

La montée incontestée des nouvelles politiques éducatives et les effets que ces nouvelles formes produisent notamment dans le domaine de l'éducation (voir par ex. les articles du n° 2013/2 de la revue *Éducation et société* sur les «Métiers de relation et nouvelle gestion publique») interrogent les éducateurs et les valeurs éducatives sur lesquelles ils se sont appuyés jusqu'ici. Dès l'introduction, le problème est posé:

Les politiques éducatives [...] ne cachent pas leur inspiration néo-libérale. Le rôle des systèmes éducatifs se conçoit désormais dans le cadre d'une économie de la connaissance et d'une théorie du capital humain. [...] le marché apparaît désormais non seulement comme une réalité factuelle, mais comme une instance de production de sens existentiel et éducatif. [...] Le signe que l'idéologie néo-libérale imprègne désormais les esprits, c'est qu'elle semble porteuse d'un bon sens difficilement critiquable et sans alternatives possibles. Comment refuser une saine gestion, une évaluation au mérite? [...] (p. 5)

L'ouvrage collectif que coordonnent Michel Fabre et Christiane Gohier propose d'appréhender la multiplicité des dimensions du néo-libéralisme d'un point de vue philosophique, en considérant le courant comme une doctrine économique à la dimension idéologique et normative incontestable, dotée d'un bio-pouvoir capable de «changer l'âme»... La première des trois parties de l'ouvrage aborde les «Questions d'école». Alain Trouvé interroge les effets d'enquête PISA et se demande s'il s'agit d'un simple outil de comparaison et d'évaluation, si le paradigme sous-jacent n'est pas en train de transformer l'État éducateur en



l'État évaluateur, avec les contractions inhérentes à un tel glissement, voire la schizophrénie qui peut advenir lorsque les valeurs de culture et d'émancipation côtoient celles du néo-libéralisme et de la «démocratie de la consommation».

André Pachod, dans le même sens, interroge l'école en contexte néo-libéral: s'agit-il de s'accorder et/ou de résister «avec une pensée marquée par des obligations de résultat dans une économie de marché au service de parents et d'élèves consuméristes?» (p. 27) Une école en crise dans une société en crise: Pachod remarque que la question n'est pas nouvelle. La crise d'aujourd'hui rend compte de la mutation contemporaine exigée: le néo-libéralisme est une manière de vivre et de penser à l'éducation, pour laquelle l'école est convoquée, devant relever un défi de construire «l'histoire de l'école dans ses inévitables évolutions d'accord et de résistance avec son environnement».

Le texte d'Erick Prairat clôt cette partie spécifiquement dédiée à l'école en évoquant «L'art d'enseigner et la nouvelle donne sociétale». Pour Prairat, cette nouvelle donne s'articule autour de trois tensions: *l'estompement de la relation d'ordre*; *la montée du parentalisme familial*; *les savoirs contestés*. La «montée du parentalisme familial prend aujourd'hui de nouvelles formes pour le moins inquiétantes, car ce n'est plus de paternalisme scolaire qu'elle récuse, mais la fonction instituante de l'école» estime Prairat qui avertit par ailleurs: «Le procès en légitimité des savoirs inaugure, qu'on le veuille ou non, une nouvelle forme d'atteinte à l'autorité des professeurs» (p. 61).

Le premier chapitre de la seconde partie de l'ouvrage collectif, «Lectures», interroge les tensions entre néo-libéralisme, démocratie et éducation à travers les figures majeures que sont Lippmann, un des principaux penseurs du néo-libéralisme dans les années 1920-1930, et Dewey qui a entrepris de répondre à Lippmann sur la question de l'opinion publique qui les oppose: le public est-il un fantôme passif, jugé non compétent en ce qui concerne les affaires publiques (Lippmann) ou bien, demande Dewey, un public peut-il se construire? «Cette question [...] concerne aussi l'éducation» (p. 66), note Jean-Marc Lamarre. Du néo-libéralisme qui fait «entrer dans un processus anti-démocratique» à la résistance opposée par Dewey dont Chomsky dit «qu'il aura été l'un des derniers témoins de la tradition libérale classique des Lumières» (p. 77), le débat a presque un siècle et pourtant, il reste actuel et sensible.

Le chapitre suivant, rédigé par Alain-Patrick Olivier, interroge la *théorie de la reconnaissance* et la possibilité que ce soit un modèle critique utile au domaine de l'éducation. L'auteur analyse «les premières formulations de la théorie de la reconnaissance chez Hegel et Marx à travers l'interprétation de Honneth pour questionner leur structure conceptuelle dans une perspective de théorie de l'éducation» (p. 80) avant d'envisager «la façon dont Honneth a prolongé ce schéma dialectique en lui donnant une inflexion éthique pour déterminer la valeur critique de sa théorie de la reconnaissance appliquée à la question du capitalisme et de l'éducation» (p. 80).

Michel Fabre, dans son chapitre sur la «Généalogie de *l'éthos* néo-libéral:

perspectives foucaaldiennes», «cherche à savoir pourquoi l'éthique de la performance, de la compétition, la 'culture' du résultat ont réussi à s'imposer aussi facilement dans le monde de l'éducation» (p. 91). En prolongeant les analyses de Foucault, il commence par analyser deux schèmes politico-économiques qui sous-tendent les formes contemporaines du capitalisme européen et le nouvel éthos «néo-libéral» et tente de comprendre le brouillage qui en résulte. Trois exemples de ce brouillage montrent comment leurs contradictions sont insoutenables à long terme: l'injonction à devenir entrepreneur soi-même (*J'entreprends donc je suis*), l'idée de compétence (*Soyez compétents!*), l'interprétation de l'excellence universitaire termes de concurrence dans les politiques de recherche actuelles (*Soyez excellents, c'est-à-dire compétitifs!*).

La troisième partie de l'ouvrage «Diagnostics et perspectives», s'ouvre sur le texte de Christiane Gohier: «Néo-libéralisme et éducation: quel(s) savoir(s) pour quel(s) pouvoir(s)? Une question de valeurs?» Après s'être interrogée sur la forme revêtue par le néo-libéralisme dans les sociétés occidentales au 21<sup>e</sup> siècle, l'auteure montre comment le monde de l'éducation est influencé du point de vue des savoirs, des compétences et des finalités éducatives promues par l'école ou le système éducatif, avec un questionnement relatif aux valeurs qui sous-tendent voire fondent l'éducation contemporaine.

Didier Moreau interroge «Vie et éducation, les valeurs de la sécession». La première partie de l'article convoque Bourdieu, Marx, Rancière, Arendt et, plus longuement, Platon (la *paideia*), puis Heidegger et Foucault dans leur interprétation de la *paideia*. Les valeurs de la métamorphose sous-tendue par le concept sont examinées à la lumière du philosophe Canguilhem: le *vitalisme comme anti-métaphysique; se bien porter par l'éducation; pédagogie de l'émancipation: l'éloge de la sécession*. Cette analyse conduit Moreau à conclure:

La métamorphose de soi-même, dans ce que nous ne sommes pas encore, devient ainsi l'antidote contre la pathologie de la domestication à notre faiblesse, à notre 'moindre résistance cachée'. Les valeurs de la vie, si on les perçoit, orientent bien vers la sécession éducative. [...] Une éducation qui ne rendrait pas les nouveaux venus impatients de vivre leur propre vie ne serait qu'un dressage à l'obéissance. Sécession et impatience sont bien les valeurs d'une éducation vivante (pp. 132-133).

Il revient à Marie-Louise Martinez d'écrire le chapitre conclusif: «Désordre ou différenciation des ordres de valeur: la confusion hyper-libérale au risque de l'éducation». «Les mondes modernes et post-modernes s'étaient habitués à une pluralité des valeurs [...] dont on affrontait tant bien que mal la dispersion par les éthiques de la délibération. Aujourd'hui, la modernité tardive comme hyper-modernité chaotique avec l'hégémonie sans altérité du néo-libéralisme nous laisse démuni» (p. 135) constate d'emblée l'auteure. Son texte tente de montrer comment on en est arrivés là, par la *confusion des valeurs*: le cas des discours sur l'éducation au développement durable; par la *mutation anthropologique hypermoderne, syndrome de chaos*; par la *confusion dans les discours politiques*

*et idéologiques de référence.* Tout cela la pousse à plaider pour une déconstruction de *l'indifférenciation hyper-moderne et hyper-libérale de la valeur*. Elle ouvre enfin des pistes de réflexion pour refonder les valeurs: il s'agit de repérer à *l'aune des finalités la violence faite à l'éducation*, de déconstruire *l'indifférence anomique de la dérégulation libérale*, de déconstruire *l'emballlement mimético-concurrentiel de l'hyper-modernité*, de dévoiler la *valorisation mimétique dans l'échange* pour enfin *refonder la valeur pour sortir de l'indifférenciation*.

Les auteurs de cet ouvrage collectif disent finalement tous la même chose, chacun avec les concepts et instruments de son cadre théorique de référence – en sociologie ou en philosophie: le néo-libéralisme en éducation, dont plus personne ne songe à nier la présence ni les paradoxes ni les contradictions ni les effets, contraint à penser autrement, à poser de nouvelles balises, de nouveaux repères pour fonder, du point de vue des valeurs, l'éducation; et la tâche s'avère ardue...

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

Progin Laetitia, Marcel, Jean-François, Périsset, Danièle et Tardif, Maurice (2015). *Transformation(s) de l'école: vision et division du travail*. Paris: L'Harmattan. 254 p.

D'entrée de jeu, le titre de l'ouvrage nous invite à penser que l'école se transforme, voire même est en plein chantier. Et pourtant, dans l'introduction déjà les coordinateurs de l'ouvrage nous rappellent que l'organisation du travail scolaire n'a «pas subi d'important changements au cours de ces dernières décennies» (p.14). Le ton est donné: il s'agit de faire état d'un processus d'évolution de l'école, processus lent et soumis au marchandage des acteurs au travers duquel la vision et la division de leurs activités sont constamment renégociées dans de nouvelles formes d'organisation et avec l'apparition de nouvelles fonctions au sein des établissements scolaires.

Les auteurs de cet ouvrage nous proposent une réflexion qui s'articule en trois parties: *la division du travail éducatif entre les acteurs d'un établissement; l'évolution des rapports entre les cadres scolaires; les enseignants et la transformation de l'établissement scolaire*.

La division du travail éducatif entre les différents acteurs en abordée comme un bouleversement de l'équilibre des dynamiques collectives au sein des établissements et des équipes. Trois contributions, ancrées dans les contextes français et québécois, apportent des éléments de réponse aux questions de construction et de (re-)négociation des territoires de chaque acteur, notamment en regard de la division du travail entre enseignants.

Dans le premier chapitre, Anne Barrère et Géraldine Bozec proposent une réflexion autour de la libéralisation de la forme scolaire. Pour les chercheurs,

cette libéralisation s'incarne dans la mise en place de dispositifs permettant de recadrer les actions éducatives menées de manière complémentaire à la classe, l'espoir attribué à ces dispositifs devant se traduire dans de nouvelles dynamiques de collaboration au sein des établissements. Mais l'étude qui nourrit ce chapitre révèle plutôt que ces dispositifs «renforcent le caractère fragmenté du travail éducatif» (p. 37) sans renforcer pour autant le travail collectif des enseignants, lequel est pourtant fortement incité. En conclusion à ce chapitre, la montée des dispositifs est interrogée en tant que condition nécessaire pour autoriser la forme scolaire à ne pas changer. Les auteures soulignent cependant l'espoir que représentent ces dispositifs pour une école de la bienveillance. Elles signalent encore quels sont les possibles pour ouvrir la voie à une évolution non pas des modalités d'organisation mais des manières d'éduquer et d'instruire.

Dans le second chapitre, Louis Levasseur et Maurice Tardif nous emmènent dans la réalité d'une nouvelle division du travail avec la présence et les activités des *techniciens en éducation spécialisée* au sein des établissements scolaires. Après une description fouillée permettant de comprendre qui sont les TES québécois et quelles sont leurs activités au sein de l'école, les auteurs interrogent les relations entre ces nouveaux acteurs et les enseignants ainsi que la nature d'une collaboration qui pourrait, si l'on n'y prend pas garde, être construite à sens unique. La présence et la nature des tâches viennent renforcer les dynamiques d'établissement dans lesquels la présence de plus en plus marquée de TES renvoie «à un processus de prolétarianisation d'une partie du personnel scolaire» (p. 76). Au-delà de cette analyse et d'un appel à une *re-professionnalisation* de certaines prestations scolaires, c'est aussi l'occasion, pour les chercheurs, de questionner les frontières de l'école et sa perméabilité au monde extérieur marquée l'accueil d'intervenants toujours plus nombreux.

Le troisième chapitre de cette première partie, signé par Thierry Piot, part du postulat que l'objectif de travailler ensemble dans les organisations de formation induit des transformations dans l'activité ordinaire des acteurs. À travers le prisme du portfolio, Piot analyse la manière dont le travail pédagogique dans les formations en soins infirmiers est réparti entre, d'une part, le pôle «formation théorique» et d'autre part, le pôle «pratique». Lorsque la coordination est renforcée, l'auteur montre que le portfolio devient un instrument dynamique pour répartir le travail pédagogique en soutenant une plus grande cohérence des logiques de formation.

La deuxième partie d'ouvrage collectif se centre sur l'évolution des rapports entre les cadres solaires et les enseignants. Lorsque sont apparus les cadres de proximité, les systèmes éducatifs leur ont immédiatement attribué des responsabilités et posé des attentes spécifiques. Trois contributions – l'une française, la seconde belge et la troisième suisse – viennent éclairer la réflexion identitaire de ces nouveaux acteurs.

Pierre Lapointe, André Brassard et Chantal Fortier reviennent sur les évolutions du système éducatif québécois et sur l'affirmation du rôle pédagogique

des directeurs d'établissement. Dans leur enquête, les auteurs questionnent les représentations des directeurs d'établissement à propos de la gestion des activités éducatives au travers des écrits publiés dans des revues professionnelles. Il ressort qu'il est bien attendu que les directeurs assument leur rôle de direction pédagogique en influençant les choix et les mises en œuvre des activités éducatives, tout en veillant, par une approche participative, à la cohérence de l'ensemble du fonctionnement d'un établissement. Trois thèmes dominant sont décrits ici: celui de la *gestion centrée sur les personnes*, celui du *leadership qui s'exerce de façon participative et consultative* et enfin celui posé à la *gestion dans un contexte de changement*.

Samir Barbana et Vincent Dupriez nous emmènent eux sur le terrain de l'enseignement secondaire belge francophone. Ils interrogent la division et la coordination du travail scolaire dans un contexte de pilotage par les résultats en étant attentifs «à la manière dont la direction se saisit de ces instruments susceptibles de conduire à un accroissement de son autorité et de sa capacité de supervision directe des enseignants (Pichault & Nizet, 2000)» (p. 139). Ils mettent ainsi en avant que les évaluations externes ne sont pas perçues par les directions comme des leviers pour renforcer leur légitimité pédagogique mais plutôt comme des instruments pouvant modifier les pratiques enseignantes et un mode de régulation de l'offre éducative.

Enfin, Laetitia Progin et Danièle Périsset abordent la division du travail par le prisme de l'émergence d'un nouvel encadrement de proximité au sein des établissements scolaires genevois qui reconfigure les espaces et territoires de chacun (enseignants et nouveaux directeurs). Dans ce canton, chaque école s'est ainsi vue dotée d'une direction, présente au sein de l'établissement, afin de «piloter son fonctionnement en interaction avec les partenaires éducatifs et communaux, pour favoriser et promouvoir la qualité de l'enseignement» (p. 156). L'instauration de la fonction souligne la difficulté de la transformation identitaire d'enseignants qui sont devenus des directeurs souhaitant incarner une figure fantasmée. L'espoir est alors placé dans la formation romande des chefs d'établissement censée aider chacun à se situer, à exercer un leadership sur les pratiques enseignantes tout en gérant leur établissement.

La troisième partie de l'ouvrage nous offre un regard sur les transformations de l'établissement scolaire et les transformations du travail enseignant. Cette partie ouvre la réflexion sur la transformation de l'organisation des établissements et leur pilotage comme levier principal du changement en éducation.

La contribution de David Perrenoud interroge l'évolution possible des établissements vers un fonctionnement en *communauté d'apprentissage professionnelle*. Pour ce dernier, la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle sollicite une posture de leadership assumée par les cadres qui restent cependant souvent à l'initiative de la démarche, quelque soit le degré d'autonomie conférée aux équipes enseignantes engagées dans une telle organisation. Ce dispositif questionne les modalités de division traditionnelle du travail éducatif



et appelle probablement un renforcement indirect de la légitimité pédagogique d'un chef d'établissement par l'organisation même du projet éducatif d'une école.

Jean-François Marcel part lui du postulat que «le pilotage de l'établissement se trouve redistribué entre le niveau de la direction et celui des coordinateurs d'équipes» (p. 206). L'objectif de son chapitre est alors de proposer un cadre d'analyse des modalités d'exercice du pilotage d'un établissement scolaire entendu comme un *processus de leadership* dont la distribution semble se développer en contrebande de l'institution. Le leadership est alors décrit comme un exercice mobilisant trois niveaux: celui des acteurs, celui des pratiques et celui des savoirs. Selon le chercheur, l'interdépendance de ces trois niveaux maille l'ensemble de l'organisation, à tel point que les nouvelles modalités de pilotage d'un établissement pourraient correspondre à une réinterprétation des domaines du leadership.

L'école se transforme, de nouveaux espaces se dessinent et se recomposent au sein des équipes d'enseignants, des établissements de formation et des systèmes éducatifs. Pourtant certains enseignants travaillent comme avant et l'école semble souvent organisée comme hier. Fruit d'une collaboration entre chercheurs lors d'un symposium international, cet ouvrage collectif permet de poser quelques jalons dans un processus en cours, caractérisé par une division ou une réorganisation du travail, et marqué par l'émergence de nouveaux acteurs au sein des établissements de formation et des systèmes éducatifs, par le renforcement d'un encadrement dit de proximité et par le pilotage du changement de l'organisation des établissements. Dans une perspective de distribution des territoires, du pouvoir, des espaces et du leadership, nous nous interrogeons sur les transformations éducatives qui dessinent un horizon encore flou et semblent provenir de l'évolution des établissements eux-mêmes plus que d'un pilotage du système. Cette question est au cœur du présent ouvrage qui nous offre un instantané sur la division du travail et la transformation de l'école tout en esquissant une vision de l'école du 21<sup>e</sup> siècle et de son pilotage qui nous semble de plus en plus divisé.

*Olivier Perrenoud, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Equipe LEAD\**

*\*Leadership, Environnements d'apprentissage, Directions d'établissements de formation*

Salzmann, Patrizia (2015). *Lernen durch kollegiales Feedback. Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung*. (Diss Universität Fribourg, 2013). Münster: Waxmann. 236 Seiten.

Das hier rezensierte Buch befasst sich mit der Thematik des kollegialen Feedbacks in der Berufsbildung der Deutschschweiz und verfolgt mittels einer Evaluation das Ziel, der bestehenden Praxis Hinweise zur Verbesserung entsprechender Lernangebote geben zu können. Im Rahmen einer Dissertation wurden dazu Schulleitungen, Berufsfachschullehrpersonen und Berufslernende befragt. Die Forschungsarbeit lässt sich grob in drei Teile gliedern. Ein erster theoretischer Teil befasst sich mit Definitionen, Lernprozessen, Bedingungen und Wirkungen professioneller Entwicklung von Lehrpersonen und führt zu einem zusammenfassenden Rahmenmodell, welches der weiteren Arbeit als Orientierungsrahmen dient. Im zweiten methodischen Teil werden die Fragestellungen präzisiert, Hypothesen theoriebasiert hergeleitet sowie das methodische Vorgehen und Analyseverfahren beschrieben. Die Darlegung schliesst mit der Beschreibung und Diskussion der Ergebnisse, auf deren Basis Desiderata für die Praxis abgeleitet werden.

In der Einleitung wird erläutert, wie anspruchsvoll und anforderungsreich es ist, kollegiales Feedback so zu gestalten, dass es als Lernangebot genutzt wird und auf Seiten der Berufsfachschullehrpersonen intendierte Lernprozesse stattfinden. Angeregt durch das gegenseitige Feedback sollen sich Prozesse der kritischen Reflexion indirekt auf den Lernerfolg der Berufslernenden auswirken.

Der erste Teil befasst sich mit Definitionen, Lernchancen und Gelingensbedingungen im Zusammenhang mit dem kollegialen Feedback. Es werden entsprechende Herausforderungen und Grenzen aufgezeigt und weitere Gestaltungsmöglichkeiten von Lernaktivitäten für Lehrpersonen im kollegialen Setting (z.B. Peer-Coaching, Kollegiales Unterrichtscoaching, Lesson Study) vorgestellt. In den folgenden Kapiteln wird ein theoretisch breit abgestützter Überblick über Mechanismen, Bedingungen und Wirkungen professioneller Entwicklung von Lehrpersonen geboten. Der theoretische Teil der Forschungsarbeit wird mit der Ausführung eines Rahmenmodells beendet, welches zum einen in Form einer Synopse die wichtigsten Erfolgsfaktoren zur Erklärung der wahrgenommenen Wirkung kollegialen Feedbacks aufzeigt und zum anderen ein Orientierungsrahmen für die anschliessenden Forschungsfragen darstellt. Diese beziehen sich auf die a) Rahmenbedingungen, Ziele, Schwierigkeiten und Grenzen der Durchführung kollegialen Feedbacks, b) Intensität und Qualität der Nutzung des kollegialen Feedbacks und c) wahrgenommenen Wirkungen des entsprechenden Lernangebots. Weiter wird nach Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Nutzung und a) der Wirkung auf den eigenen Unterricht, b) auf Merkmale der Lehrpersonen und c) auf die Unterrichtsqualität gesucht. Um die Fragen zu beantworten, wird sowohl ein qualitativer (Interviewstudie mit Schulleitungen und Berufsfachschullehrpersonen) als auch ein quantitativer (Fragebogenunter-

suchung mit Lehrpersonen und Berufslernenden) Forschungszugang gewählt.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse ausführlich dargelegt, diskutiert und Forschungsdesiderata abgeleitet. Es zeigt sich, dass sich insbesondere die Faktoren Verbindlichkeit und Regelmässigkeit in der Zusammenarbeit, Kompetenzorientierung, Fachbezogenheit der Beobachtungspunkte und Qualität des Feedbacks positiv auf die Lernprozesse der Lehrpersonen bei der Durchführung kollegialen Feedbacks auswirken. Dabei soll kollegiales Feedback nicht als alleinige Massnahme umgesetzt werden, sondern als eine von mehreren eines Programms professioneller Entwicklung gelten.

Die vorliegende, theoretisch fundierte und breit abgestützte Forschungsarbeit verschafft einen umfangreichen umfassenden Überblick über die Praxis des kollegialen Feedbacks an Berufsfachschulen der Deutschschweiz. Die Frage nach der Generalisierbarkeit hinsichtlich anderer Sprachregionen und Schultypen wird kritisch reflektiert. Falls sich die Konzeption des kollegialen Feedbacks nicht grundlegend unterscheidet, kann wohl davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse mit anderen Schulstufen in etwa übereinstimmen. Durch die starke Praxisorientierung der Dissertation erhalten Schulleitungen wichtige Hinweise für eine wirksame Umsetzung kollegialen Feedbacks im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es zu berücksichtigen, dass es sich bei den Daten um subjektive Einschätzungen von Lehrpersonen handelt und keine Aussagen bezüglich der tatsächlichen Effekte des kollegialen Feedbacks gemacht werden können. Die in der Evaluation dargelegten Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Nutzung von kollegialem Feedback und Unterrichtsqualität sollten mit gewissen Vorbehalten betrachtet werden, da es sich bei den Lernenden nur um eine bedingt repräsentative Stichprobe handelt. Jedoch gilt es, den Ansatz Unterrichtsqualität durch eine externe Quelle (Schülerinnen und Schüler) einschätzen zu lassen, positiv hervorzuheben. Zahlreiche Ansatzpunkte für weitere Forschung sind gegeben.

*Jeannette Wick, Universität Zürich, 22.04.2016*

