

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 40 (2018)

Heft: 1

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: 03.05.2026

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Trautwein, Ulrich; Bertram, Christiane; Borries, Bodo von; Brauch, Nicola; Hirsch, Matthias; Klausmeier, Kathrin; Körber, Andreas; Kühberger, Christoph; Meyer-Hamme, Johannes; Merkt, Martin; Neureiter, Herbert; Schwan, Stephan; Schreiber, Waltraud; Wagner, Wolfgang; Waldis, Monika; Werner, Michael; Ziegler, Béatrice; Zuckowski, Andreas (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen – Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking: Competencies in History» (HiTCH)*. Münster: Waxmann. 144 Seiten.

Während in den «PISA-Fächern» (Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen) bereits umfangreiche Erfahrungen mit Large-Scale-Assessments zur Kompetenzmessung vorliegen, stellt das hier vorgestellte Projekt «HiTCH: Historical Thinking – Competencies in History» ein Novum dar. In enger Abstimmung zwischen Psychometrie und Geschichtsdidaktik wurde ein Kompetenztest entwickelt und validiert, der die Berücksichtigung der Domäne Geschichte in grossen Schulleistungsstudien ermöglichen soll. Entsprechend der Entstehung des HiTCH-Tests in interdisziplinärer Zusammenarbeit spricht der hier rezensierte Band bewusst Leserinnen und Leser sowohl aus der Bildungsforschung als auch aus den Fachdidaktiken an, aber auch aus der Schulpraxis, der Lehrpersonenbildung und der Bildungsadministration. Daher werden für die verschiedenen Zielgruppen die spezifischen Grundlagen mit ihrer jeweiligen Fachterminologie umfassend und verständlich erläutert.

Nach einer Einleitung werden in Kapitel 2, auch ohne geschichtsdidaktisches Vorwissen nachvollziehbar, Grundlagen der Geschichtsdidaktik dargestellt, die als Ausgangspunkt für die Kompetenzmodellierung dienen. Als theoretische Grundlage für den HiTCH-Test findet dabei das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe (Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins) besondere Beachtung. Eine Einbettung in den Forschungskontext zur Kompetenzmodellierung und zu standardisierten Testungen in der Geschichtsdidaktik ermöglicht den Vergleich mit anderen Ansätzen. Dabei wird überzeugend dargelegt, aufgrund welcher Charakteristika das FUER-Modell gewählt wurde, ohne auf eine Würdigung anderer Kompetenzmodelle sowie Hinweise auf Anschlussstellen zu verzichten. Kapitel 3 widmet sich der Entwicklung des HiTCH-Tests für die 9. Jahrgangsstufe mit dem Ziel der objektiven, reliablen und validen Erfassung historischer Kompetenzen. Vor dem Hintergrund der dargestellten Herausforderungen der Operationalisierung historischer Kompetenzen wird dargelegt, wie sich die Entwicklung einerseits sorgfältig an psychometrischen Gütekriterien und andererseits an fachdidaktischen Überlegungen orientierte. Dabei wird deutlich, wie aufwändig und

methodisch gründlich das gewählte Vorgehen war. Dies zeigt sich auch in der umfangreichen Erprobung im Rahmen von «Cognitive Labs» zum Verständnis der Denkprozesse bei der Aufgabenbearbeitung und zwei Pilotierungen mit zusammen mehr als 3000 Schülerinnen und Schülern. Erfreulich ist dabei insbesondere auch die Bemühung um weitmögliche Transparenz durch die Offenlegung der Konstruktionsmerkmale der Aufgaben und die Angabe von Beispielen aus dem Itempool. Die in Kapitel 4 beschriebene Haupterhebung mit wiederum fast 3000 Teilnehmenden liefert die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse zur psychometrischen Prüfung des HiTCH-Tests. Diese belegen die guten Messeigenschaften des Tests bei grosser inhaltlicher Breite und zeigen Zusammenhänge mit Aussenkriterien wie der Lesekompetenz auf. Bei der Darstellung wurde wiederum darauf geachtet, die in der Terminologie der statistisch-psychometrischen Testentwicklung dargestellten Befunde für Leserinnen und Leser mit einem anderen Fachhintergrund inhaltlich zu erläutern und zu deuten. Das abschliessende Kapitel 6 diskutiert das Potenzial des Tests und auch des Prozesses der Testentwicklung, mit Anregungen sowohl für die Forschung als auch für die Schulpraxis. Zudem werden Limitationen aufgezeigt, wie sie auch für andere Large-Scale-Kompetenztests gelten, z. B. betreffend der Repräsentanz einzelner Kompetenzbereiche, der Rolle des fallbezogenen Wissens oder der Erhebung individueller Orientierungen und Kompetenzen.

Aus meiner Perspektive als Naturwissenschaftsdidaktikerin werte ich den im HiTCH-Projekt gewählten Ansatz als zukunftsweisenden Schritt in Richtung einer zunehmenden Nutzung von Erkenntnissen aus Large-Scale-Assessments für die Geschichtsdidaktik. Das Buch kann dabei die in anderen Fächern teilweise bereits intensiv geführte fachdidaktische Auseinandersetzung darüber anregen, welchen Beitrag die Kompetenzmodellierung und -erhebung zur Weiterentwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts leisten kann. Im Rahmen der geplanten Weiterarbeit am HiTCH-Projekt scheint mir dafür zum einen der Einsatz des Instruments zur Untersuchung von Bedingungen historischen Lernens vielversprechend, zum anderen die angedachte Weiterentwicklung des Tests, der bisher eine eindimensionale Struktur aufweist. Wie sich in anderen Fachdidaktiken zeigt, können Fragen nach der Separierbarkeit einzelner Kompetenzbereiche Rückwirkungen auf die Kompetenzmodellierung zur Folge haben. Zugleich halte ich die Publikation für durchaus geeignet, als Musterbeispiel für Testentwicklung und -validierung zu dienen und so weiteren Fachdidaktiken Anregungen für die Entwicklung eigener Kompetenztests zu geben.

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern

Bernholt, Andrea, Gruber, Hans & Moschner, Barbara (Hrsg.) (2017). *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen*. Münster: Waxmann. 273 Seiten.

Der Sammelband zum Thema epistemische Überzeugungen gliedert sich in drei Teilbereiche auf: Im ersten Teil wird ein «Fragebogen zur Erfassung von epistemischen Überzeugungen» (FEE) vorgestellt. Im zweiten Teil werden Anwendungsmöglichkeiten des FEE in verschiedenen Kontexten (Schule, Hochschule, Arbeitswelt) anhand von exemplarischen Studien aufgezeigt. Schliesslich wird in einem dritten Teil die Zukunft der Beforschung epistemologischer Überzeugungen in drei Artikeln diskutiert. In der folgenden Rezension werden die wesentlich erscheinenden Erkenntnisse der Beiträge im Sammelband fokussiert.

Einleitend stellen die Herausgebenden des Sammelbandes ihr Instrument FEE basierend auf den Arbeiten vom Schomer (1990) vor. Sie zeigen, dass sich dieses Instrument in ihren drei Studien bei Lehramtsstudierenden als valide und reliabel erwiesen hat. Besonders interessant erscheint, dass sich in drei voneinander unabhängigen Validitätsstudien bei Lehramtsstudierenden verschiedener Fachrichtungen zeigte, dass die angehenden Lehrpersonen unterschiedliche Auffassungen von der Sicherheit des Wissens haben. Zudem weisen die Ergebnisse der Studien darauf hin, dass Lehramtsstudierende stärker als andere überzeugt davon sind, dass Lernen «erlernt» werden kann. In einem weiteren Beitrag stellen sich Klopp und Stark die Frage, ob Überzeugungen kontextabhängig (state) und damit von Situation zu Situation veränderlich oder doch personenabhängig (trait) und damit als stabil angesehen werden können. Im dritten Artikel des ersten Teils wird anhand einer finnischen Studie deutlich, dass sich die geäusserten und die beobachtbaren Überzeugungen von Studienanfängern deutlich unterscheiden können. Der FEE wird in dieser Studie webbasiert und englischsprachig verwendet. Die Studie von Moschner und Gruber (aus dem Kreis der Bandherausgebenden) konnte mit diesen Rahmenbedingungen nicht repliziert werden. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass Kultur und Geschlecht die epistemischen Überzeugungen stark beeinflussen können. Hier wird zu Recht auch die Frage gestellt, zu welchem Grad epistemische Überzeugungen individuell bzw. fachspezifisch zu verorten sind. Der erste Teil wird abgerundet durch eine Studie bei Schülerinnen und Schülern der 5./6. Jahrgangsstufe, welche anhand von Concept Cartoons Auskunft über epistemische Überzeugungen zur Natur des Wissens geben. Die Autorin (Bernholt) setzt Concept Cartoons sowohl als Unterrichts- als auch als Erhebungsmethode ein und berichtet, dass das entwickelte Instrument im Forschungskontext geeignet war, epistemische Überzeugungen analog der Items des FEE valide und zuverlässig zu erheben.

Im zweiten Teil des Sammelbandes wird der FEE in Verbindung mit lernrelevanten Konstrukten wie beispielsweise der Selbstwirksamkeit oder Lernstrategien zur Erklärung von Lernprozessen genutzt. Dabei werden drei Studien

aus dem Hochschulkontext sowie je eine Studie aus dem beruflichen und dem schulischen Kontext vorgestellt. Die erste Studie im schulischen Bereich kann beispielsweise einen Zusammenhang von selbstbezogenen Kognitionen von Schülerinnen und Schülern (Aufgaben-, Ichorientierung und Anstrengungsvermeidung) zu den epistemischen Überzeugungen feststellen, fokussiert jedoch auf fachspezifische Überzeugungen.

Der dritte Teil diskutiert anhand dreier sehr unterschiedlich ausgerichteter Artikel ausgewählte Themen im Forschungsfeld und erlaubt so eine breite Reflexion und die Einnahme vielfältiger Perspektiven. Grossnickle Peterson et al. diskutieren die Wichtigkeit und Argumente für die gezielte Förderung epistemischer Kompetenzen im Kontext der Anforderungen an *21st Century Learners*.

Im Sammelband wird deutlich, dass im Forschungsbereich der epistemischen Überzeugungen bereits einige Konzepte klar erklärt werden können. Jedoch bleibt weiter unklar, inwieweit die Überzeugungen zu Lernen bzw. in Bezug auf Wissen persönlich oder eher fachspezifisch geprägt sind. Dies beeinflusst wesentlich, wie die Überzeugungen zukünftig im Sinne einer Kompetenz zu lebenslangem Lernen gefördert werden können.

Insgesamt bietet der vorliegende Sammelband einen wertvollen Überblick über die momentane Forschungslandschaft, eignet sich aber ebenso zur Vertiefung, da Studien aus dem internationalen Umfeld sowie verschiedener Lernkontexte und unterschiedlicher Zielgruppen einen breiten und evidenzbasierten Zugang gewährleisten. Die bekannte Schwierigkeit, epistemische Überzeugungen valide und reliabel über unterschiedliche Kontexte hinweg zu erheben, wird im Sammelband immer wieder deutlich und gibt einen begründeten Anlass für weitere Forschungsaktivitäten.

Dr. Marion Lehner, ETH Zürich (Bereich Lehrentwicklung und -technologie)

Geppert, Corinna (2017). *SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle zur Sekundarstufe I*. Opladen: Budrich.

In Österreich lösten die Ergebnisse von PISA 2000 zahlreiche Reformprozesse im Bildungssystem aus. Unter anderem wurde die neue Mittelschule eingeführt. Damit wurde neben den gegliederten Schultypen mit unterschiedlich hohen Anforderungsniveaus ein Gesamtschulangebot geschaffen. Der Übertritt in die Sekundarstufe I erhält eine neue Bedeutung. Die vorliegende Dissertation ordnet sich in die Tradition der wenigen Studien ein, die keine kognitiven Erfolgskriterien schulischer Wirkung verwenden. Stattdessen postuliert sie als Erfolgskriterien die Wahrnehmung des Klassenklimas, des verbalen akademischen Selbstkonzepts sowie der Bildungsaspirationen. Es handelt sich um drei übergangssensitive subjektive Merkmale. Eine weitere wichtige Ausgangsbedingung der Argumentation schafft der sogenannte Capability Ansatz. Dieser Ansatz

bildet eine interessante Alternative zur Ungleichheitsforschung in der Tradition der Humankapitaltheorie, der Rational Choice Theorie oder des Habitus-Konzepts nach Bourdieu: Er stellt die Fähigkeiten des Individuums und die Unterstützung durch dessen Umfeld ins Zentrum. Im Kern geht es um die gerechte Förderung aller Individuen.

Als Leitfrage dieser Arbeit resultiert, welche schulische Rahmenbedingungen am Ende der Primarschule das Erreichen der postulierten Kriterien im Laufe der Sekundarstufe I begünstigen. Zur Bearbeitung dieser Fragen wurden die Daten der NOESIS Transitionsstudie in Niederösterreich verwendet. Es handelt sich um eine Multikohorten-Längsschnittstudie, wobei in der vorliegenden Arbeit nur eine Kohorte ausgewertet wurde. Stichproben, Instrumente und Auswertungsstrategien werden beschrieben.

Zur Beantwortung der Leitfrage wurden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler, Indikatoren für den sozialen Status der Herkunftsfamilie, Bildungsaspirationen der Eltern sowie Schülereinschätzungen durch Lehrpersonen am Ende der Primarschule mit Clusteranalysen ausgewertet. Die mehrbenenanalytischen Panelanalysen führten zu interessanten Ergebnissen und illustrierten die Vorhersagekraft des Clusters 3 im Vergleich zu Cluster 1 und 2. Cluster 3 ist im Unterschied zu den zwei anderen Clustern mit zahlreichen psychosozialen Ressourcen charakterisiert. Allerdings muss einschränkend auf die eher kleine Stichprobe von rund 150 Jugendlichen und den Einbezug von Konstrukten, deren Reliabilität knapp ist, hingewiesen werden. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass sich die Wahrnehmung des Klassenklimas, das akademische Selbstkonzept und die Bildungsaspirationen über die Zeit verändern. Die Verläufe sind nicht linear, sondern unterliegen Schwankungen. Die Entwicklung dieser Faktoren hängt von der Clusterzugehörigkeit ab.

Die Studie zeigt überzeugend, dass Konstellationen von individuellen und institutionellen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Primarstufe die Entwicklung von Klassenklima, Selbstkonzept und Bildungsaspirationen vorhersagen. Persönlich schätze ich den Ansatz von Clusteranalysen sehr, Konstellationen von Variablen im Sinne des *pattern centered approaches* zu bilden (Magnusson, 2003). Dadurch wird es möglich, Interaktionen von Variablen und Variablenmuster im Hinblick auf ihre entwicklungspsychologische Bedeutung zu überprüfen. In der Tat sind vermutlich nicht Einzelvariablen für den Entwicklungsverlauf ausschlaggebend, sondern komplexe Bedingungen des Aufwachsens, die sich in verschiedenen Merkmalskombinationen ausdrücken. Mit dieser Analysestrategie ist die vorliegende Untersuchung zweifellos nicht im *Mainstream* und innovativ.

Ebenfalls bedenkenswert erscheint mir die Argumentation des *Capability Ansatzes*. Die hier präsentierten Ergebnisse zeigen, dass Schulen einen Kontext bilden können, in welchem nachhaltig Kompetenzen aufgebaut werden, die auch zwei Jahre nach einem Schulübergang zu nachweisbaren Wirkun-

gen führen. Dafür sind Merkmalsausprägungen gemäss Cluster 3 mit hohen Lehrpersonenerwartungen an Leistungen und Verhalten der Kinder, hohen familiären Ressourcen und hoher Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schülerinnen und Schüler zentral. In der Folge stellt sich die Frage, wie Kontexte mit diesen Merkmalen geschaffen werden können, so dass möglichst alle Kinder optimale Entwicklungsbedingungen erhalten.

Aus meiner Sicht zeigt diese Dissertation neue Wege in der Entwicklung einer ertragreichen Transitionsforschung. Es lohnt sich meines Erachtens sehr, diese Forschungslinie weiter zu führen und auszubauen. Es resultieren neue Perspektiven auf das Bildungssystem, aber auch auf individuelle Entwicklungsprozesse aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive.

Markus P. Neuenschwander, Zentrum Lernen und Sozialisation, PH FHNW

Schulten, Maria Luise & Lothwesen, Kai Stefan (Hrsg.) (2017). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster: Waxmann. 216 Seiten.

Die Herausgebenden richten dieses Lehrbuch an den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Musikpädagogik. «Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Einführungen in Denk- und Arbeitsweisen einer fachspezifischen empirischen Forschung» (Buchumschlag). Das Ziel sei es, die Aufgaben und Ziele der musikpädagogisch-empirischen Forschung zu umreissen und exemplarisch zu veranschaulichen (S. 7). Gegenstand sei «die Erforschung des Musikunterrichts, seiner Grundlagen und Bedingungen» (S. 9), «Musikunterricht und Musikunterrichten in ihren Merkmalen und Bedingungen zu beschreiben und über den Weg der Theoriebildung zu erklären» (S. 10), «musikalische Lern- und Bildungsprozesse» (S. 180), «die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen des Musikunterrichts» (S. 205), oder «das Erleben von und den Umgang mit Musik» (S. 103) zu erforschen. Die Aufgaben und Ziele seien zudem die Anwendung neuer Erkenntnisse, Qualitätssicherung und Weiterentwicklung (S. 11).

Die 14 Kapitel stammen von elf Autorinnen und Autoren, die alle im Bereich der Musikpädagogik tätig sind. Sie verfassten kurze Kapitel zu visuell (Video, Foto, Zeichnungen) und verbal orientierten Methoden (Interview, Fragebogen, semantisches Differential, Online-Befragung), zu multivariat-statistisch orientierten Methoden, zu «Grounded Theory» und Experiment. Alle bemühten sich, Vor- und Nachteile der jeweiligen Methode sowie Beispiele aus der deutschsprachigen musikpädagogischen Forschung anzubringen. Wiederholt ist zu lesen, dass sich jede Methode nach der Fragestellung oder dem Erkenntnisziel zu richten habe. Die Herausgebenden Schulte und Lothwesen versuchen mit dem ersten und letzten Kapitel das Titelthema einigermaßen zusammen zu halten und eine Orientierung zu bieten. Offen bleibt dabei aber die Frage, warum in

diesem Buch ein sozial- oder erziehungswissenschaftliches Methodenrepertoire vorgestellt wird, obwohl es auf dem Markt bereits viele solche und weit differenziertere Publikationen gibt. Schulte und Lothwesen listen sogar selbst eine Auswahl von solchen Methodenbüchern auf (S. 204).

Die Publikation liesse sich allenfalls unter Verweis auf das Spezifische an der musikpädagogischen Forschung rechtfertigen, doch halten Schulte und Lothwesen zur Frage der Spezifität vor allem fest, dass bei den vorgestellten Methoden die Musik «als ästhetische und emotional besetzte Variable» (S. 205) besondere Aufmerksamkeit verdiene. Das sind – mit Verlaub gesagt – allgemeine Eigenschaften, die auch für andere Bildungsbereiche gelten.

Warum also dieses Buch? Eine Antwort findet sich im fürsorglichen Duktus von Schulte und Lothwesen, den sie vor allem im letzten Kapitel darlegen: Der (facheigene) Nachwuchs soll ermutigt werden, denn das Studium erfordert vom Einzelnen die Durchführung empirischer Arbeiten, und das Fach muss sich durch Forschung profilieren können, will es sich als Disziplin neben anderen halten. Die Ermutigung des Nachwuchses ist zudem nötig, weil das vorletzte Kapitel den dargestellten methodisch-empiristisch ausgerichteten Fachdiskurs massgebend problematisiert. Der Autor Jürgen Vogt stellt grundsätzliche wissenschaftstheoretische Überlegungen an, welche die innerfachlichen Probleme zu Recht zum Ausdruck bringen und den in den vorangegangenen Kapiteln oft ungenauen Sprachgebrauch bezüglich Normen und Begriffen thematisieren. Vogt verweist auf einen Text von 2004, wo er das Fach als «Mischdisziplin mit labilen Grundlagen» (S. 185) darstellt. «Diese konstitutive Labilität macht Musikpädagogik anfällig für Schwankungen wissenschaftlicher Konjunkturen oder auch nur für Wechsel akademischer Moden» (S. 185). Gerade dieses Kapitel von Vogt, in welchem er beispielsweise die Vernachlässigung historischer Forschung in der Musikpädagogik anspricht, macht dieses Buch zu dem, was Schulte und Lothwesen im Schlusskapitel selbst als «Bestandes- oder Momentaufnahme einer fachbezogenen Anwendung empirischer Forschungsmethoden» (S. 202) bezeichnen. Aber den Bezug zum Fach Musik als spezifischem Bildungsbereich, wie er in der Selbstdarstellung und in den Zielen angekündigt ist, sucht die Leserin oder der Leser vergeblich. Mehr noch, wie Vogt bereits schreibt, fehlt eine grundlegende, erkenntnistheoretische Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen, die das Fach und bereichsspezifische Methoden zur Erkenntnisgewinnung genauer umschreiben könnten. Den Herausgebenden gelingt es nicht, trotz rührender Bemühungen, den Nachwuchs zu ermutigen oder gar zu inspirieren, zu sehr sind einzelne Kapitel undifferenziert und begrifflich ungenau.

Der Nachwuchs ist sicher gut damit beraten, internationale Literatur zu lesen, und – wie dies Schulte und Lothwesen im Schlusskapitel auch raten – Vorbilder und vor allem Beratung zu suchen.

Prof. Dr. Dr. h.c. Stefanie Stadler Elmer, Pädagogische Hochschule Schwyz und Universität Zürich

Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes: PUR, 114 p.

Vous vous demandez peut-être quelles sont les matières les plus citées par les élèves de fin du primaire? Cet ouvrage vous confirmera que le poids des disciplines dans les déclarations sollicitées est en rapport avec les hiérarchies institutionnelles, elles-mêmes confortées par les parents et les enseignants. Ainsi et sans surprise ce sont bien «mathématiques», «français», «histoire», «sciences» et «géographie» qui sont les plus cités.

Au-delà de ces constats attestant d'un paysage sans surprise, la recherche effectuée par les didacticiens de l'équipe THEODILE-CIREL de Lille 3 a également cherché à mettre à l'épreuve – et a su démontrer l'intérêt – des concepts didactiques de «conscience disciplinaire» et de «configuration disciplinaire» proposés depuis quelques années par Yves Reuter. Les contributions réunies dans ce volume mettent ainsi en évidence des interprétations très différentes des élèves de CM1 et de CM2 (l'enquête a été menée auprès de 303 élèves provenant de 13 classes différentes), selon la manière de poser les questions. Elles ouvrent, de ce point de vue, des pistes de réflexion méthodologique quant à la manière de désigner dans un questionnaire une discipline sans induire les réponses; elles donnent aussi un éclairage précieux sur les conceptions des élèves, face aux différentes disciplines – français, mathématiques, sciences. Ainsi, une discipline comme le français par exemple semble être à la fois considérée comme une «discipline hétérogène», morcelée en sous-disciplines, mais aussi comme «discipline monolithique» autour du triptyque orthographe-grammaire-conjugaison et dans laquelle la conjugaison tient le rôle de «marqueur disciplinaire». Autant de clés proposées au fil des pages pour mieux comprendre un certain nombre de malentendus entre enseignants et élèves, voire de difficultés d'enseignement et d'apprentissage.

Mais l'intérêt du volume va au-delà puisque les chercheurs en didactique des disciplines sont parvenus à dégager des variations des «modes de conscience disciplinaire», en fonction des cursus, des classes et des pédagogies mises en œuvre. Les lecteurs suivant de près les travaux de l'équipe THEODILE-CIREL retrouveront en effet dans cet ouvrage une comparaison entre des pédagogies dites «classiques» – le terme est utilisé sans connotation négative – et des pédagogies dites «alternatives», en l'occurrence Freinet qui ont fait l'objet de précédentes recherches de l'équipe (voir Reuter, 2007). Indéniablement, le détour par les classes «Freinet» se profile comme un révélateur: a) de l'existence d'une sorte de noyau dur de la discipline français «à l'existence sociale excédant l'enceinte de l'école de moyenne ou de longue durée (ce qui contribuerait à rendre compte, au moins en partie de certaines résistances aux changements» (p.105) qui se manifeste dans l'écart entre les désignations des maitres «Freinet» et celles des élèves, lorsque les maitres parlent d'étude de la langue, leurs élèves parlent de

grammaire; b) de la perception plus claire des élèves des classes «Freinet» des origines des disciplines, «là où les matières scolaires semblent le moins établies dans leurs formes les plus classiques» (p.105). Ainsi, alors même que le statut des disciplines semble moins établi à l'école «Freinet», les élèves n'en repèrent pas moins les commencements de ces disciplines, à l'école maternelle.

Concrètement, l'ouvrage réunit huit contributions, émanant des différents membres de l'équipe. Il s'ouvre sur une présentation théorique du concept par Yves Reuter qui le situe par rapport à des concepts proches comme ceux de «rapports à...», «représentation» ou de «clarté cognitive». Ce concept permet aux chercheurs d'adopter un point de vue résolument didactique s'intéressant «d'une part [à] la mise en œuvre des différentes disciplines à l'école primaire et d'autre part [à] la manière dont les élèves élaborent une conscience plus ou moins précise et spécifique de ces disciplines». Rouba Hassan et Dominique Lahanier-Reuter posent ensuite le cadre méthodologique de cette recherche exposant avec une grande précision les différents documents constitués (des observations ont été menées en classes, des questionnaires ont été renseignés par les élèves, des entretiens menés avec les enseignants) et les traitements envisagés. S'ensuivent quatre contributions exposant la hiérarchisation des matières proposées par les élèves (Lahanier-Reuter) avant de décliner un regard spécifique aux configurations et consciences disciplinaires du français (Hassan), des mathématiques (Lahanier-Reuter) et des sciences (Cohen-Azria) ainsi qu'une comparaison des discours des élèves et des enseignants relatifs au français.

Ce sont donc bien les spécificités disciplinaires qui sont mises en avant à travers ces différents regards. On pourra y souligner – certains lecteurs s'en réjouiront, d'autres didacticiens pourront le regretter – l'importance accordée au français qui est assurément la discipline la plus abordée. Il n'en reste pas moins que l'ouvrage ouvre des pistes de réflexion qui ne pourront qu'interpeler les chercheurs didacticiens mais aussi les enseignants et les futurs enseignants. Elles sont relatives, nous n'en retiendrons que deux – au poids de la tradition dans l'enseignement pour une discipline comme le français mais aussi à l'importance accordée à l'écrit et à l'écriture en mathématiques, élément important dans la prise de conscience de l'existence de la discipline dans l'espace classe pour les élèves.

Reuter, Y. (Éd.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris: L'Harmattan.

Sandrine Aeby Dagbé, Université de Genève, GRAFE

Daunay, Bertrand, Fluckiger, Cédric & Hassan, Rouba (Éd.) (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 288 p.

«L'approche des contenus d'enseignement n'est pas l'apanage des didacticiens [...]». Cette affirmation de Bertrand Daunay a, pour corollaire, la nécessité de préciser en quoi l'approche didactique des contenus serait spécifique. Une telle question est aux fondements des travaux de l'équipe lilloise de Théodile-CIREL exposés dans cet ouvrage collectif. Elle y est abordée à partir de points de vue variés, ancrés dans différentes didactiques disciplinaires, sans que ne soit imposée la nécessité d'un cadre préconçu unifié. Cette liberté d'approches constitue un des points forts de l'ouvrage, par la diversité des contenus et des disciplines représentés, qui sauront intéresser les lecteurs férus de didactique. En même temps, elle laisse une place, au fil des chapitres, à des variations dans la définition de la notion de «contenus thématiques», dont on pourrait penser qu'elles mériteraient d'être étudiées en elles-mêmes, au-delà des spécificités des contenus appréhendés dans leurs ancrages disciplinaires.

Le chapitre introductif, rédigé par Bertrand Daunay, présente les trois thématiques clés qui organisent l'ensemble du questionnement: les relations entre contenus et disciplines, les références des contenus et la fabrique discursive des contenus. Pour chacune d'elles, Daunay met en dialogue les didactiques et des disciplines académiques comme l'histoire des disciplines et la sociologie, soulignant des préoccupations communes au-delà des références restreintes aux travaux des uns et des autres (il relève le peu de références de Chevillard chez Chervel, et réciproquement). À l'appui d'une approche disciplinaire des contenus, Daunay n'oppose pas, dans le processus d'élaboration didactique, des modèles qu'il désigne comme *transpositif* vs *créationniste*. Toutefois, le choix opéré dans le présent ouvrage, de traiter des «contenus [disciplinaires]», plutôt que des «objets [d'enseignement]» rattachés à l'approche genevoise de Schneuwly et Thévenaz-Christen, n'est pas sans risque de reléguer au second plan la question des référents des «contenus disciplinaires». De fait, les réflexions – fort intéressantes – menées dans les différentes parties de cet ouvrage sont dédiées à l'analyse de la «constante dénaturalisation des notions de contenu et de discipline et [à] la permanente redéfinition de ce qu'est un contenu et de ce qu'est une discipline».

La première partie de l'ouvrage – intitulée «Contenus et disciplines: *une problématique spécifique*» – regroupe cinq contributions consacrées aux contenus disciplinaires spécifiques. Nathalie Denizot ouvre ainsi les feux avec la question suivante: *Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire? Le cas de la dissertation*. Elle cherche à comprendre la fonction d'organisateur de contenus d'un exercice comme la dissertation, puis sa qualité de contenu en lui-même et les processus de disciplinarisation de ce contenu. Ce faisant, elle apporte un éclairage nouveau à la distinction entre leçon et exercice proposée par Hébrard (1992). Les pratiques de débat sont analysées par Audrey Destailleur qui montre des spécificités

en fonction des disciplines (lecture-littérature, sciences et philosophie). Ses recherches lui permettent de définir le débat comme un genre disciplinaire et non pas scolaire en insistant sur l'influence des contenus disciplinaires. C'est par le prisme des communications verbales qu'Antoine Thépaut propose une catégorisation des contenus – multiples, variés – de l'EPS qui ouvre des perspectives de recherche quant aux processus de disciplinarisation qui sont en jeu. Il s'appuie sur un très large inventaire de recherches menées en didactique de l'EPS recensées en bibliographie. La contribution de Nicole Tutiaux-Guillon apporte un éclairage original sur les effets de l'éducation au développement durable (EDD) sur les contenus disciplinaires en géographie. Elle définit comme contenu «tout ce qui est enseigné et appris et désigné comme tel dans les différents espaces d'une discipline (prescriptions, recommandations diverses, pratiques de classe, représentations des acteurs)». De cette manière, elle étudie la nature des contenus disciplinaires – et transdisciplinaires – et leur catégorisation dans les textes officiels en posant le statut épistémologique fort différent des contenus en jeu dans l'espace d'une discipline comme la géographie. Elle fait aussi l'hypothèse de contenus induits dans les circulaires et autres documents officiels, notamment du point de vue d'une certaine conception – non débattue – du développement durable. Pour clore cette partie, la contribution d'Abdelkarim Zaid est consacrée à l'évolution de ce qu'il désigne comme «contenu mécanique» sur la base des textes officiels et des épreuves écrites réglementant l'agrégation de mécanique. Il montre que ces contenus sont les produits d'une construction sociale dont les références correspondent à différents domaines industriels, les matériaux, l'équipement et la précision. Entre 1969 et 2012, ce contenu et surtout ses composantes se transforment, illustrant un processus de configuration, pour reprendre le terme utilisé par Reuter, du contenu mécanique.

Sous l'angle des «*Dimensions transversales aux disciplines scolaires et aux didactiques*» sont abordées les questions de l'évaluation, des contenus scolaires en jeu lors de la visite au musée et de l'intention des enseignants. Daniel Bart et Cédric Fluckiger s'intéressent aux liens entre évaluation et contenu dans une démonstration qui dévoile un rapport dialectique entre discipline et contenu mais aussi entre contenu et discipline dans lequel l'évaluation – qu'ils définissent tantôt comme regard externe sur les contenus, tantôt comme modalité d'institution de contenus et finalement comme contenu même – joue un rôle déterminant. Ce rapport aux disciplines est également présent dans la réflexion de Cora Cohen-Azria et Ana Dias-Chiaruttini à travers le prisme de la visite scolaire au musée qui devient un lieu de transformation de contenus en fonction de l'institution dans laquelle ses contenus se déploient. Anne-Marie Jovenet clôt cet ensemble de réflexions plus transversales par une contribution sur l'intention de l'enseignant montrant comment il est possible, méthodologiquement, de confronter intentions déclarées et intentions cachées des enseignants à partir d'échanges avec des enseignants.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage – consacrée aux «*Questions de méthode*» – ouvre des perspectives intéressantes quant à la construction discursive

et langagière des contenus (Isabelle Delcambre et Rouba Hassan), aux questions d'échelle et d'espace (Dominique Lahanier-Reuter), d'identités professionnelles et d'intentions (Souplet). En quoi «dire des contenus» au sens de Reuter est-il un travail particulier? Une telle approche renvoie à la prise en compte des modalités d'énonciation des contenus en considérant qu'ils ne préexistent pas aux discours qui les rendent visibles mais sont produits par/dans ces discours. C'est un des éléments que Rouba Hassan met en évidence dans sa contribution consacrée aux interactions langagières en classe. Dominique Lahanier-Reuter insiste sur la singularité des contenus disciplinaires et les différences en fonction des espaces dans lesquels ils sont saisis. S'intéressant tout particulièrement à l'espace des représentations des élèves et des étudiants, elle propose la notion d'échelle (temporalités, lieux, valeurs) pour appréhender la focale avec laquelle le sujet regarde le contenu disciplinaire dans ce qu'elle désigne comme des événements didactiques. Quant à Catherine Souplet, elle s'intéresse aux discours des enseignants récusant la notion de mise en texte – qui renverrait à une forme stabilisée, organisée des contenus – au profit de celle de mise en discours.

Dans sa synthèse conclusive, Yves Reuter ne manque pas d'ouvrir des pistes de réflexion et de recherche pour les didacticiens. Il revient ainsi sur l'absence de définition consensuelle de la notion de contenu en relevant la relative juxtaposition proposée par l'ouvrage. Il propose d'explorer les «raisons [pour lesquelles] telle ou telle didactique, à tel moment de son histoire, a privilégié telle ou telle définition» incitant ainsi à explorer «les zones de compatibilités et d'incompatibilités entre les différentes définitions existantes», ouvrant des perspectives à une approche de recherche que Reuter situe en didactique comparée.

Au fil des contributions, la conceptualisation de la discipline et des contenus disciplinaires se révèle donc à la fois extrêmement pertinent pour étayer les réflexions sur les «contenus» et en même temps limité. En effet, il devient difficile dans un tel cadre de développer des outils pour analyser les relations que ces «contenus disciplinaires» entretiennent avec ce qui se joue dans des pratiques sociales et institutionnelles, relevant d'autres domaines de l'action humaine, abordés dans certaines contributions. Or, cet ouvrage à travers les questions qu'il laisse ouvertes, nous rappelle que l'étude des relations des contenus aux savoirs et savoirs-faire sociaux – au cœur des processus de disciplinarisation – reste un défi majeur pour les didactiques, amenées à explorer les pistes de dialogues possibles entre, pour reprendre les termes de B. Daunay, un modèle créationniste et un modèle transpositif de constitution des contenus disciplinaires.

Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève

Maulini, Olivier & Progin, Laetitia (Éd.) (2016). *Des établissements scolaires autonomes? Entre créativité des acteurs et éclatement du système*. Lyon: ESF, coll. Pédagogies, outils. 192 p.

Depuis plusieurs années, l'équipe LIFE interroge les processus d'innovation dans les métiers de l'éducation. Après les ouvrages «L'école entre autorité et zizanie» (2003), «L'organisation du travail scolaire, enjeu caché des réformes» (2007) puis «Enseigner, un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail» (2014), en voici un qui poursuit sur la lancée d'une analyse critique fine de processus de l'évolution contemporaine de nos systèmes scolaires. Issu du colloque international organisé en 2013 à l'occasion du départ à la retraite de la prof. Monica Gather Thurler, co-fondatrice avec Philippe Perrenoud du Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (LIFE), il réunit les travaux internationaux de chercheurs experts qui se sont penchés, chacun dans son contexte national, sur les questions complexes de la gouvernance, des réformes scolaires, du travail enseignant ou de celui des directions d'établissements avec pour focale le thème du colloque: *l'autonomie des établissements, une conquête, une fiction ou un cadeau empoisonné?*

Comme le disent si bien Olivier Maulini et Laetitia Progin, «l'autonomie des écoles est un sujet malcomode. Autonomes, d'abord, les établissements le sont-ils vraiment? Ensuite, doivent-ils l'être, ou menace-t-on la République une et indivisible en évoquant seulement cette hypothèse?» (p. 9). Certes, pour les auteurs, les établissements scolaires sont formellement autonomes même si cette autonomie n'est jamais totale mais toujours limitée, encadrée. Sait-on seulement quels sont ses effets et ce qu'en pensent les acteurs? Est-elle utile ou néfaste, seulement théorique et sans impact avéré? Aide-t-elle l'école à remplir ses missions? Qu'est-ce que l'autonomie, au fait, et que se cache-t-il réellement derrière cette valeur que les auteurs considèrent comme «éculée en éducation, d'autant plus ambiguë qu'elle aura triomphé dans les intentions mais échapperait fatalement au contrôle dans l'action» (p. 10)? Le débat est vif et les positions passionnées: décentraliser serait-il le remède idéal ou, au contraire, la porte ouverte au chacun pour soi et à la compétition généralisée? Au moment où les systèmes scolaires s'interrogent, cet ouvrage dresse un bilan comparatif de la situation en France, Belgique, Suisse et au Québec.

Après la mise en contexte théorique particulièrement intéressante brossée dans l'introduction, l'ouvrage s'organise en deux parties qui vont du niveau macro (les questions de politiques éducatives) au niveau micro (les acteurs).

La première partie, «Des politiques en quête de gouvernance: l'autonomie des écoles revisitée», montre comment la question de l'autonomie des établissements est revisitée par des politiques éducatives en quête d'efficacité, de traçabilité et de légitimité, quel que soit le contexte national. Dans son chapitre «De l'autonomie à la responsabilisation des établissements: une histoire française?», Yves Dutercq observe que, en France, le processus semble se limiter à un toilettage de ce qui

existait auparavant, voire à un retrait sur certains points et ceci en raison de l'histoire spécifique des établissements scolaires en France.

La question de la Belgique est traitée par deux observateurs attentifs des processus à l'œuvre: à l'issue de leur chapitre «Entre liberté, régulation et autonomie: les aléas de la gouvernance éducative en Belgique francophone», Vincent Dupriez et Hugues Draelants plaident pour un «accroissement de l'autonomie du groupe professionnel tout autant que de celle de chaque établissement» (p. 53) et rappellent la nécessité de prendre en compte les effets systémiques générés par l'autonomie. Olivier Maulini et Monica Gather Thurler, auteurs du chapitre «Gouvernance et autonomie locale en contexte de démocratie directe: le cas de la Suisse», explorent le cas du Canton de Genève, mettant en évidence la complexité du système fédéral suisse et les particularités que chaque canton peut générer. Enfin, le quatrième chapitre de cette première partie échoit à Claude Lessard – «L'autonomie des établissements publics: au Québec, une question non résolue» – qui nous montre que même dans un système que l'on peut considérer comme plus libéral que les systèmes scolaires de Suisse ou de France, la question continue de provoquer maints débats et prises de position.

La deuxième partie de l'ouvrage, «Autonomie et participation: qui décide dans l'établissement?» étudie plus précisément le terrain et *qui décide et de quelle manière* lorsqu'un établissement augmente ses marges de manoeuvre ou ses espaces de participation. Des chercheurs de quatre pays francophones sont à nouveau invités à partager à partir des résultats de leurs travaux menés sur directeurs. Ainsi, Anne Barrère s'intéresse à ce qui se passe en France et aux difficultés rencontrées: «Décider au local: l'expérience ambivalente des chefs d'établissements français». En Belgique, Michèle Garant observe les directeurs des écoles de l'enseignement supérieur hors universités: «Direction, régulation et délégation dans les Hautes Écoles en Belgique francophone». Pour la Suisse, Laetitia Progin étudie le «pouvoir d'agir au sein des établissements scolaires en Suisse romande» et constate l'implicite qui règne dans les écoles publiques, implicite qui rend difficile autant le décodage des canaux formels et informels notamment pour les débutants que délicates les questions de pouvoir et rapport au pouvoir. Enfin, Guy Pelletier pose une réflexion «Entre pouvoir partagé et confisqué: le cas du Québec», constatant combien équivoque demeure l'interprétation et les applications de ce qu'est l'*autonomie*. La troisième partie, «Des acteurs ambivalents: l'autonomie, conquête ou cadeau empoisonné?», s'intéresse donc aux acteurs des processus relatif à l'autonomie des établissements scolaire, de l'enseignant au ministre, pour mieux mesurer si l'autonomie reste aujourd'hui vécue comme une conquête des gens d'école, comme un faux-semblant ou éventuellement comme un cadeau empoisonné.

Alain Bouvier revient sur le contexte qui prévaut en France pour y poser un regard critique sans concession: «Hypocrisie républicaine? L'autonomie au royaume français du corporatisme et de l'individualisme.» Pour la Belgique francophone, Xavier Dumay, dans son chapitre «L'autonomie vue d'en bas:

hésitations et tensions en Communauté française de Belgique», étudie les impacts que le décret «missions» de 1997, sur les enseignants, directions et inspecteurs et sur les importantes transformations subies dans leurs rôles respectifs. En Suisse, Olivier Perrenoud, Laetitia Progin et Olivier Maulini analysent le malaise que suscitent les questions d'autonomie: «Un jeu de dupes? Les enseignants de Suisse romande et le sentiment d'autonomie subie.» Enfin, pour le Québec, Christian Maroy rend compte de la difficulté de «La gestion axée sur les résultats au Québec: ambivalences et lutte pour l'autonomie des acteurs organisés». Monica Gather Thurler signe la conclusion de l'ouvrage avec cette question: «L'autonomie des établissements scolaires: astuce sans lendemain ou passage obligé?». Elle rappelle que tout développement scolaire (soit les établissements ou les systèmes entiers) suppose quatre étapes de changement: 1. la phase d'orientation et de mise en place du changement; 2. la phase de désorientation qui émerge suite à la définition de tous les possibles et des premières difficultés rencontrées; 3. la phase d'organisation et émergence d'une culture commune; 4. la phase d'intégration dans les lieux collectifs où les acteurs qui ont réussi à dépasser les problèmes rencontrés en chemin trouvent opérationnalité et performance.

À chacun des lecteurs de cet ouvrage d'identifier la phase dans laquelle il – en tant qu'acteur – ou son institution se trouve: les processus de transformation, qu'on le veuille ou non, sont à l'œuvre, de manière plus ou moins cachée. Cet ouvrage collectif a le mérite de montrer que chaque culture, chaque pays génère des tensions, questions et difficultés qui lui sont propres et qu'il n'y a pas de réponse toute faite. Comme pour l'enseignement, si la formule magique avait déjà été inventée, il n'y aurait plus besoin de formation ni de recherche pour comprendre ce qui se joue, se noue ou se dénoue...

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