

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

**Band:** 29 (2007)

**Heft:** 1

**Buchbesprechung:** Rezensionen = Recensions = Recensioni

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 06.10.2024

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

## Rezensionen / recensions / recensioni

Schneuwly, Bernard & Thévenaz-Christen, Thérèse (Ed.). (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck.

L'ouvrage *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* se veut être la prolongation d'une discussion collective amorcée entre 12 chercheurs en didactique, au cours d'un symposium du congrès Réseau éducation et formation (REF)<sup>1</sup>. Il vise à élaborer des propositions en vue de décrire et délimiter les objets enseignés en classe de français. Projet ambitieux selon les coordonnateurs du volume, *Bernard Schneuwly* et *Thérèse Thévenaz-Christen*, puisque ces objets «constituent une réalité composite, sans cesse changeante, et fruit d'une constante réélaboration à travers un processus collectif conduit par l'enseignant, mais auquel participent, à des degrés divers mais constamment, les élèves (p. 8)». Si ce mouvement de formation et de transformation d'un objet enseigné constitue un enjeu pour chacun des auteurs, les méthodes pour étudier cette dynamique varient en fonction des points de vue abordés et selon les niveaux scolaires en question.

Six contributions touchent l'ordre préscolaire et primaire. Pour *Moro* et *Chéradame*, qui s'intéressent à l'oral enseigné en petite section maternelle à travers l'étude d'une tâche de lecture-compréhension d'un album, l'objet enseigné apparaît comme étroitement lié à une action et à des médiations de l'enseignant qui créent des conditions de parole. En accord avec les hypothèses vygotskiennes, elles conçoivent le développement comme doublement appropriatif «résultant autant des préconstruits transposés que des formes sociales qui en assurent la conduction vers l'apprenant (p. 20)». En petite section, le travail de l'enseignant vise donc davantage à aménager des rencontres avec l'objet, les savoirs transmis se présentent d'ailleurs comme étroitement enchâssés aux situations de communications. *Thévenaz-Christen* et *Schneuwly*, réalisant trois études de cas à partir de séquences d'enseignement de l'explication orale d'un jeu à de jeunes élèves de l'école enfantine genevoise, cherchent à déterminer si l'explication de règles de jeu est traitée comme un objet d'enseignement. Partant des concepts de *double sémiotisation*<sup>2</sup> et de *forme scolaire*<sup>3</sup>, les auteurs constatent que ces trois séquences, bien que marquées par certains moments d'émergence d'une forme scolaire, montrent une dominante de l'action de jouer. Ils y voient les limites qu'impose la forme préscolaire, caractérisée par la nécessité de l'immédiateté de l'action et du respect du programme de l'élève qui va dans le sens de la réalisation du jeu. Avec *Goigoux*, l'objet enseigné, l'identification et la production de mots écrits à l'école primaire, est analysé d'abord par le chercheur du point de vue didactique puis par l'enseignante qui explicite et justifie sa démarche. Concevant l'activité d'enseignement comme le résultat d'un équilibre nécessaire entre des rationalités multiples, *Goigoux* désire identifier les dimensions antagonistes de cette activité et analyser aussi les compromis qui assurent sa cohérence. Afin de mener cette

analyse, il fait appel aux concepts de *prescription secondaire*<sup>4</sup>, de *genre professionnel*<sup>5</sup> et de schème<sup>6</sup>. La méthodologie employée, forme un système de protocoles dynamiques croisant l'analyse de séquences enregistrées, des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée. Elle vise à offrir plusieurs contextes discursifs successifs à propos de la même activité. *Grandaty*, de son côté, veut éclaircir un objet d'enseignement oral, la conduite discursive, à l'aide d'analyse d'actes collectifs d'enfants de cours élémentaires (CE1 et CE2) et de petite section maternelle. Procédant au repérage, dans des situations d'enseignement diverses (ce qu'il nomme un *corpus provoqué*), d'actes de langage collectifs, l'auteur observe comment et dans quelle mesure ces actes deviennent des objets d'intervention de l'enseignant et, éventuellement, se transforment en objets enseignés. *Garcia-Debanc* procède à une délimitation après-coup des objets enseignés. L'observation d'une séance portant sur l'argumentation orale à la fin de l'école primaire, conduite par une enseignante en formation professionnelle lui permet de montrer l'intrication des objets d'enseignement. Puis, elle montre comment les reformulations sont un lieu privilégié pour analyser le traitement de ces divers objets au cours de la séance, car elles cristallisent les observations des élèves et structurent les objets dans le cours de l'interaction. La contribution de *Dolz, Hanselmann* et *Ley* examine l'objet qui se construit au cours d'une séquence didactique portant sur l'usage d'un poster au service de l'exposé oral. Ils font ressortir les lieux et les moments d'apprentissage dans la séquence didactique observée qui impliquent une interaction entre l'écrit et l'oral. Leurs observations les mènent à constater la position médiatrice de ce genre écrit par rapport à la pratique orale de l'exposé, tout comme, de façon plus générale, le fait que la nature des formes de l'écrit conditionne son inscription dans les conduites orales.

Trois contributions se rapportent à l'ordre secondaire. *Wirthner* présente une démarche permettant de décrire l'objet enseigné en classe, le résumé d'un texte informatif, à trois niveaux: le découpage du flux de l'activité enseignante en épisodes<sup>7</sup> et en sous-épisodes; l'analyse des outils de l'enseignant, du *milieu*<sup>8</sup> que celui-ci aménage, et des tâches; l'analyse d'événements dits *remarquables*, étant donné l'éclairage qu'ils fournissent sur l'objet enseigné. *Chartrand* et *Blaser* s'intéressent au rapport à l'écrit dans des disciplines autres que le français, l'histoire et les sciences, afin de comprendre et d'analyser concrètement des phénomènes de *transversalité* du langage. Elles analysent le traitement de genres textuels écrits ou de *genres disciplinaires*<sup>9</sup>, au cours de séquences d'enseignement ainsi que par le biais de questionnaires. *Ronveaux* et *Dufays* suivent deux enseignants à qui ils ont demandé de préparer un cours sur l'engagement et la littérature. Il se dégage, de l'analyse des deux séquences, deux objets enseignés fort différents, tant au niveau des *unités d'investigations didactiques*<sup>10</sup> et des théories de la littérature et de la lecture qui «commandent l'action aux interactions didactiques observées» (p. 202) que des transformations de l'objet en interaction.

Traitant de l'appropriation de savoirs complexes en lecture/écriture<sup>11</sup> par des enseignants en formation initiale, *Vanhulle* présente les objets enseignés comme

des objets didactiques virtuellement contextualisables en situation d'enseignement: «Construits en formation et peaufinés à travers de pratiques de stage, ces objets se définissent dans notre optique autant par leur contenu que par les modalités d'intervention éducative qui peuvent être propices à leur conquête par les élèves» (p. 216). L'analyse des textes réflexifs des étudiants, reliés à leurs formes d'engagement dans les dispositifs de formation, renseigne sur la variété des formes des objets didactiques.

Les objets enseignés ont donc la particularité d'être des objets transformés, médiatisés par l'enseignant et les élèves, des objets « pétris », pour reprendre les mots de *Ronveaux* et *Dufays*, par des «instances modelantes», aux «logiques hétérogènes». Sujets de recherche riches, ils s'analysent de multiples façons, à partir de séquences filmées et transcrites, d'entretiens, de questionnaires, d'écrits réflexifs. Cette réflexion collective valait la peine d'être mise sur papier. La seule ombre au tableau demeure la conclusion de l'ouvrage qui laisse le lecteur un peu perplexe. Si l'introduction de l'ouvrage avait su bien nous préparer à aborder le matériau complexe des recherches présentées, la conclusion, rédigée par *Reuter* et *Delcambre*, est à la fois éclairante et déroutante.

Dans cette dernière contribution, *Reuter* et *Delcambre* interrogent la nouveauté revendiquée par le courant de recherche portant sur l'analyse des pratiques effectives d'enseignement. Pour eux, cette analyse ne prend son sens que dans son articulation aux travaux antérieurs; cette complémentarité permet de mettre en relation le travail de l'enseignant et les apprentissages des élèves et de mieux lier «ce qui constitue les différents pôles des systèmes didactiques et leur efficience» (p. 236). Ensuite, les auteurs nous mettent en garde contre les problèmes théorico méthodologiques qui se rattachent à l'analyse des objets enseignés en ce qui a trait à la sélection, la construction, le recueil et le traitement des données. Ils invoquent notamment l'imbrication de ces objets dans des activités, dans des formes scolaires qui elles-mêmes suscitent des attitudes ou des comportements chez l'enseignant et les élèves. Ils traitent aussi des réseaux au sein desquels l'objet enseigné est mis en relation avec d'autres objets qui participent à sa construction. Ils plaident pour une description du travail enseignant qui rend compte des «bougés» chez les apprenants, au lieu d'une approche technique neutralisée. Finalement, ils proposent des modes de construction complémentaires en montrant les directions de leurs travaux de recherche qui, avec des concepts tels que *configuration disciplinaire*, *conscience disciplinaire*, *paradisciplinaire* viseraient à davantage prendre en compte la diversité des démarches et des situations.

*Reuter* et *Delcambre* le spécifient d'emblée, ils considèrent les notions de débat ou de controverse comme des éléments structurants des champs scientifiques. On peut être d'accord avec eux et vanter au passage le courage – nous serions tentée de dire la témérité – des coordonnateurs de l'ouvrage qui ont accordé une place de choix, les derniers mots, à une contribution qui critique les principes à la base de l'ouvrage. On peut aussi regretter une conclusion en bonne et due forme, avec des rappels, une synthèse, des éléments de prospective. Par

exemple, il aurait été intéressant de s'arrêter davantage aux effets ou non-effets des ordres d'enseignement sur l'analyse des objets enseignés. Une telle conclusion aurait plu davantage à la lectrice – un peu scolaire, mais toujours en quête de cohérence – que nous sommes.

Roxane Gagnon, FPSE, Université de Genève.

### Notes

- 1 Le congrès a eu lieu à Genève, en septembre 2003.
- 2 Enseigner consiste toujours à «rendre présent» en classe un objet d'enseignement et, simultanément, à élaborer les moyens pour le « montrer » (Schneuwly, 2000).
- 3 Si nous nous référons à la conceptualisation de Chervel (1988/1998), à laquelle Thévenaz-Christen et Schneuwly empruntent, il s'agit d'une construction, fortement formalisée, susceptible de mettre en scène, de présentifier un objet d'enseignement, de créer l'espace d'une attention conjointe pour le montrer et l'exercer, d'en assurer la maîtrise et pour en attester l'appropriation.
- 4 La *prescription secondaire* est élaborée et diffusée par les formateurs d'enseignants à partir de leurs interprétations et applications des recommandations officielles, mais aussi de leurs injonctions autonomes.
- 5 Concept repris à Clot (1999), le *genre professionnel* correspond à l'ensemble des schèmes sociaux qui influent sur l'activité enseignante à travers deux fonctions, une fonction de mémoire de métier et une fonction adaptative.
- 6 D'après Vergnaud (1996), un *schème* est une forme invariante d'organisation de son activité par l'enseignant pour une classe de situations données. Ces schèmes engendrent les conduites professionnelles au fur et à mesure du déroulement de la situation.
- 7 Schneuwly (2002) définit l'*épisode* de la façon suivante: un événement d'une durée variable dont l'étendue temporelle est définie par le fait que le milieu créé reste identique, tendu vers un même objectif didactique.
- 8 Le terme est repris ici de Thevenaz-Christen (2002) pour qui « un milieu d'action est constitué de tous les éléments mobilisés, des consignes, des dispositifs qui sont susceptibles de délimiter un espace à la fois commun et distinct aux interactants » (p.10).
- 9 «Ces genres scolaires, fruits de transpositions conscientes ou non, sont des outils composites relevant à la fois des pratiques sociales de référence, dont les pratiques discursives scientifiques, et des pratiques scolaires» (p. 186).
- 10 Les auteurs emploient le terme pour désigner les textes littéraires, les démarches herméneutiques, les systèmes de valeur et les objets thématiques.
- 11 On peut parler aussi de «littératie».



Neuenschwander, Markus P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt Verlag. 469 Seiten.

Markus P. Neuenschwander legt im Haupt Verlag eine Überarbeitung seiner Habilitationsschrift zum Thema Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität vor. Bereits im Vorwort äussert der Autor Unbehagen mit den gängigen didaktischen Ansätzen des Unterrichts. Zu oft beruhen sie auf Handlungsanleitungen aus dem Berufswissen von Lehrpersonen oder theoriearmer und beliebig interpretierter Empirie. Deshalb versucht Neuenschwander mit seinen Ausführungen anhand des Konzepts „Unterrichtssystem« eine analytische und normfreie Kontur für die Theorie des Unterrichts zu zeichnen. Die Hauptfragestellung des Buches ist, welche Wirkungen welcher Unterricht hat.

Der Autor greift diese Thematik im ersten Kapitel auf, indem er die Theorie des Unterrichts perspektivisch betrachtet. Sie bestehe aus mehrere Ebenen, die miteinander verquickt sind. Es liege somit in der Sicht des Betrachters, was Unterricht ist und vor allem, was guter Unterricht ist. Neuenschwander argumentiert mit einer Verschachtelung von Mikro-, Meso-, Makro- und Chronoebene. Weiter gibt er auch im ersten Kapitel eine kurze Übersicht zu verschiedenen theoretischen Perspektiven der Postmoderne, so der Entdeckung der Jugend, der Systemtheorie, dem Konstruktivismus und der Handlungstheorie. Diese perspektivische Herangehensweise zeigt sich ebenfalls darin, dass der eingeführte Begriff des „Unterrichtssystems« nicht etwa eine rein systemtheoretische Abgrenzung darstellt, sondern vielmehr die soziale Einheit von Lehrer und Klasse adressiert.

Im zweiten Kapitel geht Neuenschwander nur kurz auf seine empirische Datenbasis ein, verweist aber auf detaillierte Publikationen zu diesem Thema. Er bedient sich hauptsächlich des Berner Schullängsschnittes, einer Schülerbefragung, durch die Aussagen auf der Ebene der Schule, der Schulklasse und des Individuums möglich sind (vgl. S. 53). Die Jugendlichen sind nach Alterskohorten und drei Messzeitpunkten geschichtet, der Umfang der Stichprobe liegt bei einem n zwischen 788 und 998 pro Erhebungsjahr (1998-2000). Ausserdem wurden 16 problemzentrierte Interviews mit Jugendlichen durchgeführt, die hauptsächlich zur Hypothesengenerierung und zur Interpretation der quantitativen Daten dienten. Nebst dieser Schülerdaten liegen Ergebnisse aus einer Befragung mit 95 Lehrpersonen vor.

Kapitel 3 widmet sich den Aufgaben der Schule im Spiegel des gesellschaftlichen Wandels, und dabei vor allem den Themen der Modernisierung. Die Postmoderne wird für die Schule so interpretiert „dass ein einheitlicher geschlossener Rahmen verloren gegangen ist« (S. 90). Der Autor erläutert, inwiefern sich die Aufgaben der Schule dadurch ändern, und gibt einen kurzen Überblick des Schulsystems von der Volksschule bis zur Berufsbildung. Abschliessend findet eine erste Gegenüberstellung von Ergebnissen der Schüler- und der Lehrersicht

zum Thema „Aufgaben der Schule« statt. Diese bringt unter anderem das Ergebnis hervor, dass die Selbstbeurteilung von Lehrpersonen anders ausfällt als die entsprechenden Einschätzungen durch Schülerinnen und Schüler, was an der Abweichung der Zieleinschätzung festgemacht werden könne.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit den soziologischen und psychologischen Grundlagen des Jugendalters. Neuenschwander konstatiert das Fehlen einer Pädagogik des Jugendalters und unterscheidet zwischen einer psychologisch genetischen Perspektive und der Jugend als soziologisches Phänomen im Sinne der Jugendlichkeit.

Mit dem fünften Kapitel kommen wir zum Herzstück des Buches und seiner Zielsetzung, nämlich der Entwicklung einer Unterrichtstheorie. Basis dafür bildet das Unterrichtssystem, das aus Klasse und Lehrperson besteht. Neuenschwander identifiziert drei Richtungen ausserhalb einer blossen Didaktik, nämlich Bildungstheorie, Interaktion und system-konstruktivistische Ansätze. Das Titelwort Unterrichtsqualität kommt in einem kurzen Unterkapitel zur Sprache und wirft auch Fragen zur Wirkungsforschung von Schule auf. Neben den verschiedenen Unterscheidungsmöglichkeiten für den Qualitätsbegriff gelangt er zu der Aussage, dass die Lehrwirksamkeit durch Merkmale der Lernenden vermittelt wird.

In den Kapiteln 6, 7 und 8 greift der Autor nun die Komponenten des Unterrichtssystems, nämlich Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, und Schulklassen auf und verbindet die Aussagen zur Verortung dieser Ebenen mit empirischen Ergebnissen. Zu den Schülerkonzepten zählen Selbstkonzept, Lernmotivation und Bedingungen der Sozialkompetenz. Der Kompetenzbegriff wird hier als ein spezifischer Teilbereich von Wissen und Handeln interpretiert. Bei der Lehrperson scheint zentral, dass der Lehrauftrag dem jeweiligen Bildungsverständnis unterliegt. Insgesamt stellt Neuenschwander keinen kausalen Zusammenhang von Lehrermerkmalen und Schülererfolg fest. Schlussendlich wird die Schulklasse als Subsystem des Unterrichtssystems verstanden, in der vor allem die Schüler-Schüler-Beziehungen im Vordergrund stehen. Auch hier seien aber wenige kausale Trends festzustellen. In seinen Schlussfolgerungen plädiert Neuenschwander für ein kooperatives Lernen in Gruppen, statt im Klassenverband, was in seinem Ausblick auch zu Reformvorschlägen verarbeitet wird. Zudem enthält das Buch ein Abbildungs-, ein Abkürzungs- und ein Tabellenverzeichnis sowie ein Quellen- und ein Namensregister.

Am gesamten Inhalt gemessen unternimmt Markus P. Neuenschwander einen sehr umfangreichen Versuch, nicht nur die Schulklasse, sondern das Unterrichtssystem und dessen Komponenten zu betrachten. Fraglich bleibt, ob daraus tatsächlich eine Unterrichtstheorie entstanden ist; der Begriff einer Kontur ist hier vom Autor passend gewählt. Er selbst sagt, dass es wenige kausale Zusammenhänge gibt und dass beispielsweise ausserschulische Komponenten wie die Eltern bislang nicht berücksichtigt wurden. Deshalb ist der Rückschluss auf die Aufhebung des Klassenverbandes als Unterrichtsform eher überraschend, vor al-

lem da keine Vergleichsdaten vorliegen. Durch die Kürze der methodischen Darstellung in Kapitel 2 fehlen den Leserinnen und Lesern zudem wichtige Einblicke, wie die Schlussfolgerungen zustande gekommen sind. Insgesamt wäre die Leserführung optimierbar, die zahlreichen Unterkapitel werden unregelmässig durch insgesamt acht eingefügte Foki unterbrochen, und daneben gibt es auch Exkurse im Inhalt. Eine bessere Leserführung hätte bei einer solch vielschichtigen Darstellung dem Buch insbesondere mit Blick auf einen Quereinstieg gut getan.

Neuenschwander greift zentrale Themen des Unterrichtssystems auf. Die Unterrichtsqualität als solches kommt dabei im Verhältnis zu kurz, und nicht in jedem Kapitel wird der Bezug zum Gesamttitel deutlich. Einige Teile, beispielsweise die Einleitung zum Kapitel über Jugendalter, ist im Sollstil geschrieben, statt dass ausführlich begründet wird, warum und wie dieser Bereich mit Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität zusammenhängt. Das Ausmass der empirischen Daten ist hingegen als deutliche Stärke zu werten. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass hier ein umfangreiches und wichtiges Werk zu Perspektiven auf Unterricht jenseits von Didaktik vorliegt.

*Markus Weil, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Universität Zürich*



---

## **Studientage 2008**

### **Sprache lernen – Lernen durch Sprache**

---

Studientage PHBern 2008  
22. und 23. Januar 2008  
Universität Bern, Hauptgebäude

Am 22. und 23. Januar 2008 führt die PHBern erneut die Studientage durch. Dieser jährlich stattfindende Anlass richtet sich sowohl an Lehrpersonen wie auch an Dozierende und Studierende von pädagogischen und anderen Hochschulen und weitere Interessierte.

Ein Referat von Prof. Dr. Annelies Häcki Buhofer (Universität Basel, Deutsches Seminar) führt in die breit gefasste Thematik „Sprache lernen – Lernen durch Sprache“ ein. Die immer lauter werdende Forderung nach Mehrsprachigkeit, zeitgemässe Strategien des Sprachenlernens, die Verknüpfung von Sprache und Kultur in mehrsprachigen Gesellschaften und die nach wie vor wichtigen kommunikativen Kompetenzen in der Standardsprache sind nur einige Aspekte der folgenden Kurzreferate, Paneldiskussionen, Ateliers und Sessions. In- und ausländische Expertinnen und Experten werden die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Arbeit Ihrer unterschiedlichen Disziplinen und konkrete berufliche Erfahrungen in folgenden vier Themenfelder einbringen:

Das Themenfeld „Sprache(n) lernen“ eröffnet Empfehlungen für die Rahmenbedingungen des gesteuerten Sprachenlernens, die aus der schulischen Zweitspracherwerbsforschung hervorgehen. Mit den Beispielen von Immersionsunterricht und multimedialem Sprachenlernen werden effiziente und aktuelle Methoden des Fremdsprachenlernens in den Fokus gerückt.

Die unzeitgemässe Haltung, Sprachfächer allein seien für die Sprachförderung zuständig, soll im Themenfeld „Sprache und Lernen“ aufgebrochen werden. Es werden Antworten gesucht auf die Frage, in welcher Weise das einzelne Schulfach aus sich heraus am besten zur Sprachförderung beitragen kann.

Den Fokus auf die Realität einer individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit legt das Themenfeld „Mehrsprachigkeit“. Weil Bildungschancen und Berufskarriere mit Fremdsprachenkompetenzen gekoppelt sind, stellt sich hier unter anderem die Frage, unter welchen konkreten Voraussetzungen Mehrsprachigkeit schulisch optimal gefördert werden kann.

Das vierte Themenfeld „Sprache und Gesellschaft“ behandelt nicht nur die Unterscheidung von sprachlichen Varietäten bezüglich intrakultureller Kommunikation, wie etwa Jugend- oder Schichtensprachen. Mit einem Blick auf die Linguistik interessieren hier auch die Wertungen, welche den Sprechweisen zugewiesen werden.

Weitere Informationen auf [studientage.phbern.ch](http://studientage.phbern.ch) oder über [studientage@phbern.ch](mailto:studientage@phbern.ch).