

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band: 31 (2009)
Heft: 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: 06.05.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Timmermans-Delwart, Joëlle (2004). *Devenir son propre médiateur. Se connaître, communiquer, transformer ses conflits*. Lyon: Chronique Sociale. 160 pages.

Apprendre aux enfants, à travers des outils de médiation, à devenir de véritables citoyens démocratiques? La tâche semble plutôt ardue dans nos esprits marqués dès le plus jeune âge par la notion de compétition, d'individualisme et de la peur de l'autre (non acceptation des différences et réticences à s'ouvrir à autrui). Le programme de développement socio-affectif expliqué dans cet ouvrage se veut une véritable démarche éducative préventive de la violence à l'école. Au même titre que toute autre matière, l'auteur affirme que cet apprentissage devrait avoir sa place dans les plans d'étude.

S'adressant à un public de 4 à 14 ans, le programme a pour principal but d'apprendre à l'enfant à s'autogérer efficacement dans les situations relationnelles, qu'elles soient conflictuelles ou non. Cette autogestion d'une communication positive et sereine passe par trois phases: apprendre à mieux se connaître soi-même, savoir dialoguer efficacement et enfin gérer les conflits. Afin que l'enfant puisse faire face de manière constructive aux situations délicates auxquelles il est fréquemment confronté, il est en effet nécessaire de l'aider d'abord à mieux se comprendre, à mieux gérer ses émotions, à reconnaître ses besoins et à réfléchir sur les conséquences de ses actes. Plus au clair avec son ressenti intérieur, il pourra alors apprendre ensuite à mieux s'exprimer de manière à être compris des autres et également écouter ses pairs avec empathie. Grâce à une communication plus efficace, l'enfant pourra finalement apprendre à maîtriser les situations de conflit, but final du programme d'apprentissage de médiation présenté dans cet ouvrage.

Comme l'indique l'auteur, les outils proposés dans cette méthode s'inspirent de ceux d'autres programmes, comme par exemple de l'Association socio-éducative européenne d'Action de Formation et de Médiation «Le Souffle» ou du programme de développement affectif et social «PRODAS». L'idée théorique de base sur laquelle repose le programme présenté ici est d'associer les trois domaines d'apprentissage de l'être humain, à savoir l'aspect corporel, cognitif et socio-affectif. Développés parallèlement, ces trois secteurs favorisent une évolution plus équilibrée et harmonieuse. En ce qui concerne l'aspect corporel ou moteur, l'auteur parle de l'utilisation consciente des fonctions du corps telles que le mouvement, la force, la précision, la perception, etc. Le cognitif englobe les mécanismes qui permettent de comprendre la réalité sous toutes ses formes, comme par exemple la capacité à observer ou à évaluer. Le domaine du socio-affectif s'occupe de ce qui vient de l'intérieur de la personne (émotions, besoins, avis personnel) et qui permet d'aller vers autrui (communication par exemple). Ces trois secteurs se retrouvent ainsi traités conjointement tout au long des onze chapitres proposés.

Les séances de ce programme de développement personnel et pro-social sont toutes structurées de la même manière, et suivent une organisation précise. Chaque partie comporte ainsi le même type d'activités, passant du ludique (jeux corporels) au réflexif (activités cognitives). Les exercices sont variés et dynamiques, et ils semblent toucher des domaines que les enfants apprécient particulièrement, comme le dessin, le chant, les jeux de rôle ou l'écoute de contes. Les onze thèmes traités permettent aux enfants de se familiariser graduellement aux techniques de médiation. Ils passent de la connaissance de soi à l'expression des sentiments et des besoins, puis à la communication (d'abord non verbale puis verbale), pour arriver aux différents processus mêmes de la médiation.

Le programme est détaillé et précis, ce qui facilite le travail de l'animateur. L'organisation de la première séance, qui est une introduction aux onze thèmes qui suivront, permet de se familiariser avec la structure de tous les chapitres, organisés toujours de la même manière. A chaque séance, l'animateur a ainsi devant les yeux l'idée-clef du chapitre, ses objectifs, puis plusieurs jeux et exercices sont proposés et regroupés en sous-chapitres: jeux où les enfants vont devoir bouger (approche corporelle), où ils vont devoir réfléchir (approche cognitive) et où ils vont devoir parler de ce qu'ils ressentent (approche socio-affective). Ensuite, dans la rubrique «intégration», se retrouvent des activités permettant d'intégrer les notions vues dans le chapitre. A la fin de la rubrique, l'auteur présente différents éléments conclusifs mais relève que d'autres éléments peuvent être amenés par la pratique des activités proposées sur le terrain.

A la fin de la phase introductive du programme, l'auteur mentionne la nécessité, pour l'animateur, d'adopter une attitude empreinte d'empathie, de valorisation et d'écoute positive. Tout au long du processus d'apprentissage de la médiation, l'animateur doit ainsi veiller à donner un cadre où les enfants se sentent sécurisés: établissement de règles de vie pour le bon déroulement des séances, possibilité pour les enfants de pouvoir exprimer ce qu'ils ont vécu pendant les activités, retour au calme, etc.

En guise de conclusion de la partie explicative, l'auteur mentionne que le programme peut être efficace, mais rend également attentif au travail de longue haleine que cela implique. En effet, une progression des comportements adéquats ainsi qu'une diminution des comportements inadaptés des élèves ayant pu bénéficier du programme ont été constatés par les enseignants, mais seulement après deux années consécutives d'implémentation du programme dans les classes. Cela implique – et l'auteur en est bien conscient – qu'une mise en place d'un tel programme requiert de l'enseignant qu'il se forme. En effet, l'efficacité des démarches proposées dans le livre ne peut émerger que si l'enseignant développe différentes compétences relationnelles telles que la médiation ou l'animation de jeux coopératifs par exemple.

Le présent livre, avec sa structure claire et précise, peut donner a priori l'impression qu'un tel programme est une simple recette à suivre, une démarche toute prête à être appliquée telle quelle, alors qu'il n'y a que très peu de déve-

loppement théorique. On y mentionne certes quelques ouvrages de référence, mais cela semble insuffisant pour comprendre toute la portée théorique et permettre à l'animateur du programme de pouvoir par lui-même construire ses propres outils. On peut se demander dans quelle mesure l'enseignant pourrait être capable de transférer ces démarches dans un contexte plus spécifique ou face à des difficultés particulières rencontrées dans sa classe.

On peut noter également que ce programme ne se base pas sur des activités particulièrement originales (inédites). En effet, on retrouve ce type de démarches dans nombre d'ouvrages traitant de la coopération en classe. Par exemple, la publication de Fortin (1999) propose différents outils favorisant la coopération sous une forme ludique. Les versions anglophones de l'ouvrage de Masheder (2005), publiées en 1988 et 1989, offrent elles aussi aux enseignants – et dans le contexte d'un projet d'éducation à la coopération et à la résolution non-violente des conflits pour les enfants – plusieurs centaines de jeux coopératifs. Des activités plus cognitives qui visent plus spécifiquement à développer une image positive de soi apparaissent également dans l'ouvrage de Staquet (2001).

On peut donc s'interpeller sur la spécificité de cet ouvrage et sur son originalité par rapport à d'autres publications. En le comparant à d'autres livres, y compris à certains parus ultérieurement (Druar & Waelput, 2005), on constate qu'il possède une structure très intéressante qui donne un canevas de référence à l'enseignant n'ayant pas forcément l'habitude d'effectuer pareilles séances. Une utilisation directe dans la classe est ainsi son principal atout, élément qui devrait être également fort apprécié par un enseignant plus sensibilisé à ce type de démarche, et qui souhaiterait gagner du temps dans la mise sur pied d'activités concrètes. Dans chaque chapitre, on trouve en effet du matériel didactique prêt à l'emploi, comme par exemple des mandalas à dessiner ou une toupie des émotions, documents pouvant être directement photocopiés. Cet ouvrage s'adresse donc clairement à un public d'enseignants. Sans devoir faire appel à un spécialiste tel qu'un médiateur, un psychologue ou un psychomotricien, il offre des pistes concrètes (touchant des aspects cognitifs, relationnels et corporels) qui devraient leur permettre de résoudre un certain nombre de conflits et améliorer le climat de leur classe.

Sarah Genoud, psychologue scolaire, Flos Carmeli (Fribourg).

Références :

- Druar, D. et Waelput, M. (2005). *Coopérer pour prévenir la violence. Jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de 2? ans à 12 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- Fortin, C. (1999). *Je coopère, je m'amuse*. Montréal/Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.
- Masheder, M. (2005). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Lyon: Chronique Sociale.
- Staquet, C. (2001). *Le livre du Moi. Développer une image positive de soi*. Lyon: Chronique Sociale.

Maier Reinhard, Christiane & Wrana, Daniel (Hrsg.) (2008): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 1, Budrich UniPress Ltd. Opladen & Farmington Hills 2008

Das Buch ist ein interessantes Konglomerat bestehend aus einer differenzierten Darstellung zum Themenschwerpunkt *Autonomie / Struktur des Selbstlernens* und Ergebnissen aus fünf Forschungsprojekten, die im Verlaufe einer Selbstlernphase, eingebettet als hochschuldidaktische Konzeption in der Lehrerbildung, realisiert wurden.

In den ersten zwei Kapiteln wird von Maier Reinhard/Wrana und Wrana ein wissenschaftlicher Zugang ausgelegt, der als solide Verortung selbsttätigen Lernens bezeichnet werden kann. Auch zeigen sie die Bedeutung der Forschung in der Lehrerbildung auf. Gerade dieses Buch mit seinen Forschungsberichten in den Kapiteln 3-7 ist eine klärende Antwort, wie Forschung in der Lehrerbildung aussehen könnte.

Wrana legt, ausgehend von den Konzepten Autonomie und Struktur, eine wesentlichere Folie über die Konstruktion von Anlagen des Lernens. Er zeigt auf, dass es dem Bau von selbstsorgenden Lernanlagen widerspreche, diese nur mit trügerischen, aber nicht echten Freiheiten auszustatten. Vielmehr bestehe das selbständige Lernen darin, Räume zu öffnen, in denen Lernende ihre eigenen Wege (Autonomie) gehen und ihren Eigensinn (Struktur) d.h. ihr eigenes «kognitives Regelwerk» nutzen müssen. Wrana unterlässt es nicht aufzuzeigen, dass und wie dieser «eigensinnige» Wissensbestand wieder in Bezug zum normierten Wissensfeld gesetzt werden kann.

Hier liegt also eine Schrift vor, die nebst dieser differenzierten theoretischen Grundlage auch durch die «schlichten» aber präzisen Forschungsfoki einen besonderen Wert für jene Lehr-Architekten hat, die dem Selbstlernanteil in Bildungsangeboten vermehrt Beachtung schenken möchten. Die fünf Forschungsvorhaben wurden im Verlaufe der einsemestrigen individualisierten Studiumsphase in der PH Liestal durch die Dozierenden durchgeführt. (Details der Ausgestaltung dieser Studienphase sind im letzten Kapitel dargestellt)

In Kapitel 3 erläutert Röthlisberger sein Forschungsprojekt zum Thema Lernwege und Lernplanung beim selbstsorgenden Lernen. Aus der Nachzeichnung der dokumentierten Lernwegplanungen werden individuelle Differenzen in der Steuerung des Lernens erfasst, die sich als eine Art Selbstlernhabitus entpuppen. Insbesondere wird hier der Frage nachgegangen, welchen qualitativen Einfluss die Lernplanungsentscheide auf den Studienprozess haben.

Im Kapitel 4 thematisiert Moser die studentische Einsamkeit in dieser Selbstlernphase und die sich daraus ergebenden Affekte und Emotionen. Es gehört heute sicher mehr als nur zum guten Ton, dass die Wirkung der Emotionen als Begleitphänomen des Sich-Bewegens in Lernlandschaften auch aus neurobiologischer Perspektive betrachtet wird. Den Datenkorpus bilden die von den Stu-

dierenden verfassten Lernjournale. Dabei konnte gezeigt werden, welche Emotionsimpulse durch das Arbeiten in einer Selbstlernarchitektur ausgelöst werden, bzw. welche Konstruktionsfaktoren einer Selbstlernarchitektur die Emotionen moderieren können.

Im Kapitel 5 analysiert Rüedi die Lernwegplanung einer studierenden Person und kann damit über Erkenntnisse berichten, wo im Begehen von Selbstlernarchitekturen Schwierigkeiten auftreten können. Darin kann er deutlich machen, dass die über viele Jahre erlebte Lernsozialisation Spuren hinterlassen hat, welche das Selbstlernen der Studierenden an mehreren Stellen unterstützungsbedürftig macht.

Forschungsgegenstand im Kapitel 6 von Ryter Krebs sind die von den Studierenden in den Lernberatungen spontan eingesetzten / verwendeten Metaphern. Damit soll das Erleben bzw. sollen die Konzepte der Studierenden bezüglich ihrer Reflexion zum individuellen Erleben des Lernens in der Selbstlernarchitektur kommunizierbar gemacht werden. Es wird aufgezeigt, wie die Metapher, hier auch als Substanz einer besonders «wahren» Aussage verstanden, in der Lernberatung genutzt werden kann.

Maier Reinhard untersucht im Kapitel 7 Spannungsfelder (hier genannt Widerton) in Lernberatungsgesprächen, wo die Unterschiede zwischen der Wissensstruktur der Fachperson, in ihrer Lernberatungsfunktion und der Wissensstruktur der studierenden Person (als Eigensinn bezeichnet) auf einander treffen und diskursiv zu bearbeiten sind. Sie zeigt, dass die als Widerton bezeichnete Begegnungsqualität dieser unterschiedlichen Wissensstrukturen bei geeignetem Umgang zu expansivem Lernen führen kann.

Das Management von Struktur und Autonomie ist eigentlich schon immer Alltagspraxis jeder pädagogisch tätigen Person gewesen. Die Ausgestaltung dieser zwei Aspekte braucht aber entschieden mehr Beachtung in der Konstruktion wie auch der Durchführung von Selbstlernarchitekturen. Obwohl gelegentlich etwas wissenschaftlich formuliert, lohnt es sich allemal, sich Zeit zu nehmen und in die inhaltlichen Tiefen dieser Schrift aus Theorie und Praxis einzusteigen.

Rolf Hugi, Fachstelle Lernen und Innovation Bildungszentrum für Erwachsene, Zürich

