

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 34 (2012)

Heft: 3

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: 02.02.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Lanfranchi, A., & Steppacher, J. (Hrsg.).(2012). *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Was braucht es, damit die Separation der Vergangenheit angehört? Das Buch von A. Lanfranchi und J. Steppacher zeigt den Stand der gegenwärtigen internationalen Diskussion zur *Entwicklung* der Volksschule in Richtung Integration, resp. Inklusion auf. Der Sammelband ist in sieben Abschnitte gegliedert, zu denen jeweils mehrere Einzelbeiträge verfasst wurden. Nach grundlegenden Ausführungen zum Thema der schulischen Integration, wird aktuellen Studien Platz eingeräumt. In einem dritten Schritt werden Gelingensbedingungen integrierter Schulen in verschiedenen Regionen vorgestellt.

Nachfolgend stehen drei Praxisberichte im Zentrum, die sich mit der Integration in verschiedenen Förderbereichen auseinandergesetzt haben: Es geht um die Förderbereiche «Lernen», «Geistige Entwicklung» und «emotional-soziale Entwicklung». Ein abschliessender Ausblick sowie ein Nachwort, das von einem betroffenen Vater verfasst wurde, runden den Sammelband ab.

Für Lehrpersonen ist es hilfreich, dass Annedore Prengel gleich zu Beginn Widersprüche des Unterrichts thematisiert, die in der inklusiven Pädagogik noch verstärkter zu Tage treten. Die inklusive Pädagogik fordere die «Orientierung am Kinde», die Schule jedoch «die Aneignung bestehender kultureller Wissensbestände» (bzw. Wissensbestände, die gesellschaftlich mehrheitsfähig sind und vom Bildungssystem deshalb als wichtig deklariert werden A.d.V.). Entweder Kind- oder Leistungsorientierung - dieser Widerspruch sei grundlegend für das Bildungssystem. Dieser Paradoxie habe sich jede Pädagogin, jeder Pädagoge zu stellen. Prengel betont, dass der Widerspruch besser auszuhalten sei, sobald er anerkannt sei (S.25). Als Entwicklungsaufgabe der inklusiven Pädagogik ortet Prengel die «Auseinandersetzung mit der Unvollkommenheit ihrer politischen Möglichkeiten und ihrer pädagogischen Praxis». Sie betont, dass Kompromisse meist unerlässlich und kleine inklusive Schritte eher möglich seien als die erwünschten grossen Umwälzungen (S.23).

Boban und Hinz beschreiben im Kapitel «Index für Inklusion» wie in der inklusiven Pädagogik das Problem nicht mehr bei der einzelnen Person, sondern im System lokalisiert wird. Der Paradigmawechsel bedeutet, dass sich der Qualitätsfokus nicht mehr auf die Messung von Kindern und ihren Leistungen richtet, sondern auf die Schule und die Betreuungseinrichtungen. Die ganze Schule und alle Beteiligten werden analysiert um «Barrieren für Lernen und Teilhabe» zu lokalisieren und abbauen zu können (S.80). Z.B. wird die «Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs» analog zu rassistischen oder sexistischen Sprachgepflogenheiten als Barriere kritisiert, weil sie definierte Gruppen bezeichnet und damit abwertet.

Im letzten Kapitel zeigen die Herausgeber, wie sich für Inklusion die Hauptfragen anders stellen. Im separativen System sei viel Zeit und Energie investiert worden mit Überlegungen, wo man das schulschwierige Kind beschulen könne. Statt zu fragen: «Wohin passt dieses Kind?» frage man nun: «Was braucht dieses Kind?» Was können wir tun, damit das Kind bei uns gut aufgehoben ist? Wie müssen wir die Schule gestalten, damit es gut lernen kann? Was wollen die Eltern? Was können die Lehrpersonen tun? Welche Unterstützungsmöglichkeiten sind realistisch? Lehrpersonen fühlen sich z.B. durch Teamteaching entlastet. Unterstützend seien auch ausgewählte Sonderschulen, die als Kompetenzzentren für heilpädagogisches Spezialwissen genutzt werden (S. 331). Die «totale Integration» wird als ein ideologisches Geplänkel entlarvt. Besser sei, wenn man situativ hinschaue was man tun könne, die richtigen Fragen stelle und die Fantasie walten lasse.

Insgesamt legen die verschiedene Studien sowie Berichte aus der Praxis dar, wie Integration gelingen kann. Auf dem Weg zur integrationsfähigen Schule müssen die fachlichen, personellen und finanziellen Ressourcen aus dem Sonderschulbereich in die Regelschule umgelagert und im Unterricht individualisierende und differenzierende Methoden eingesetzt werden. Anspruchsvoll ist vor allem die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen. Hier treffen zwei grundverschiedene Ansätze aufeinander. Der eine stellt die Anforderungen der Schule in den Mittelpunkt, der andere die Bedürfnisse des Kindes. Um eine gemeinsame Problemsicht zu erreichen, braucht es gegenseitige Aufklärungsarbeit und das gemeinsame Ziel, alle Kinder in der Regelklasse unterrichten zu können.

Dass Integration gelingt, wird auch in Zahlen belegt: Bis 2006 wurden in der Schweiz 6,2% aller Schulkinder separiert. Gegenwärtig sind es noch 5,4%. Damit ist die Schweiz weiterhin an der Spitze Europas - aber der Trend konnte gebrochen werden (D 4,8%, FR 3,1%, OE 1,5%, Schweden 0,05%, IT 0,01%). Dieses Buch leitet einen wichtigen Beitrag, damit die Zahlen weiter gesenkt werden können.

Eva Hug, Leiterin Weiterbildung & Deinstleistung, Institut Unterstrass an der PH Zürich

Rabatel, A. (Éd.). (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté. 298 p.

Cet ouvrage collectif publié sous la direction d'Alain Rabatel s'adresse explicitement à un public averti du monde des linguistes et des didacticiens. Il suppose une familiarité préalable avec les thèses d'Habermas sur l'agir communicationnel, utilement complétée par la théorie de l'interactionnisme socio discursif de Bronckart, qui éclaire d'un jour singulier les actes de langage. C'est à ce prix que peut se construire une vision synthétique d'expériences diverses de reformula-

tion, rapportées sous la forme de douze articles distincts.

Dans son introduction, Rabatel commence par souligner l'originalité de cette publication. Il y clarifie certaines notions essentielles de l'ouvrage, particulièrement celle de reformulation que Rabatel élève au statut de «métaterme» englobant l'ensemble des activités langagières par lesquelles le locuteur/énonciateur revient sur des dires antérieurs. Cela lui permet de l'associer aux notions de multi-modalité et de pluri-sémiotité. Et de considérer cet analyseur désormais complexe dans son application à des corpus didactiques divers, avec comme objectif commun d'améliorer le processus de formation: «La dimension intentionnelle, intersubjective et pragmatique de la communication consiste [...] dans la mise en commun de notions, d'expériences, de valeurs sélectionnées au cours des interactions, et construites par les échanges, les associations, les réseaux mis en mouvement.»

L'introduction s'attarde ensuite sur la présentation des diverses contributions et suggère un ordre de lecture au public auquel il entend s'adresser. Nous sommes ainsi enclins dans ce compte-rendu à reprendre tel quel l'ordre de publication des articles.

Les premiers articles se proposent d'illustrer une conception élargie de la reformulation. Si la multi-modalité se comprend généralement comme utilisation de plusieurs moyens pour appréhender un phénomène, en référence au monde des transports par exemple, la pluri-sémiotité consiste ici à tenter de rendre compte d'un phénomène complexe «selon les phénomènes sémiotiques et selon les niveaux de l'interaction pris en compte», en «resémiotisant documents iconiques, gestes et actions» au service de la démarche didactique. Cette partie s'intéresse donc aux sémioses elles-mêmes, c'est-à-dire aux ensembles de signes, contextes et significations.

L'article de Rabatel, «Dire et montrer: quand les schémas reformulent le texte», s'intéresse à un corpus écrit, soit quatre ouvrages de Jean-Michel Adam, spécialiste reconnu de linguistique et d'analyse des discours à l'Université de Lausanne pour qui le schéma est une extension synthétique du discours. Il se conclut sur le constat que la reformulation, à l'aune de l'outil schéma, peut aussi bien éclairer un discours que l'opacifier. Rabatel considère néanmoins que dans les deux cas de figure, la valeur heuristique de la reformulation demeure grande pour la maturation des points de vue.

Le contexte change avec les articles suivants puisqu'ils rapportent des situations de discours oral, soutenu par la projection de diapositives. Avec «Postures énonciatives et marqueurs de reformulation en situation de conférence avec diaporama. Alors, effectivement, donc», Doquet-Lacoste et Richard nous amènent à une conférence sur les sciences de l'éducation. La reformulation s'appuie ici sur un corpus pluri-sémiotique, l'article scientifique, le diaporama sur power point et le commentaire oral, et s'aide d'outils de connexion bien connus.

Nous entrons plus avant dans le détail, soit dans le «comment» de la reformulation. Pochard, dans «Les reformulations et altérations d'une citation, à travers

ses avatars pluri- sémiotiques», propose de suivre les métamorphoses successives d'une citation, dans une même situation de formation, mais avec l'utilisation successive d'un texte écrit (article de revue), de son traitement par diapositives, et enfin sa présentation orale. Pochard montre comment l'auteur, Christian Puren, (uti)-lisant la citation, la détourne et en vient à durcir «progressivement ses divergences d'interprétation avec la citation originelle et son arrière-plan épistémologique», comme le souligne Rabatel dans son introduction.

Bouchard et Parpette, «Reformulations, coformulation et dispositifs de coformulation: l'exemple du cours magistral scientifique», développent quant à eux leur expertise du cours universitaire magistral, lequel consiste par nature en la reformulation de discours écrits antérieurs. La coformulation, comme «effet sur un public à qui on expose simultanément deux productions signifiantes constituant un seul message», et les dispositifs qu'elle met en œuvre, sont étudiés dans deux cours de physique dispensés par le même enseignant aux mêmes étudiants. Dans le premier dispositif, la coexistence d'un document iconique fixe, projeté (le schéma), et d'un discours oral confère au schéma le rôle «d'énoncé-source» et au commentaire de l'enseignant celui «d'énoncé-reformulant». Dans le second cas, un nouvel élément est ajouté: le tableau noir. L'accent est mis sur la nature, très complexe dans ce contexte, des dispositifs de reformulation-coformulation et des techniques qu'ils mobilisent.

Les six articles suivants vont nous faire pénétrer dans le contexte scolaire, les cours de langues, français, histoire-géographie, physique, éducation physique. L'article écrit par Pekarek Doehler et Pochon-Berger, «La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le format *tying* dans les interactions en classe de langue», considère un type particulier de reformulation, la technique ou méthode du format *tying*, dont les auteures présentent une série d'exemples en classe de français L1 et L2 au secondaire. Il s'agit de reprendre le propos d'un autre locuteur, sans en changer la structure lexico-grammaticale, mais en se jouant du chaînage sémantique. Cela autorise par exemple à changer les tours de parole, bousculer les activités, y compris les activités prosodiques et les mimiques qui les accompagnent. Cette orientation rétrospective est surtout utilisée en situation de désaccord, ce qui est le cas du corpus analysé par les auteurs, avec un croisement subtil de certaines variables, mais dans un environnement discursif très précis.

De Chanay et Vigier, «Voulez-vous reformuler avec moi? Approche interactive et polysémiotique de la reformulation en interaction didactique», s'intéressent à l'analyse d'un corpus de plusieurs enregistrements vidéos de cours de français et d'histoire-géographie captés dans un collège. Leur préoccupation est explicitement didactique, et leur méthode consiste à examiner les reformulations suivant trois axes, leur nature, leur niveau, et leur pluri-sémiotité (verbal, co-verbal, para-verbal, non verbal). Leur propos est très dense et les conduit à suggérer une typologie des reformulations: ratificative, altérative, réparatrice, paradigmatitante. Ces termes sont bien choisis et devraient attirer l'attention

du lecteur didacticien. La conclusion des auteurs est qu'il n'y a pas de véritable co-construction dans les reformulations finales, mais que grâce au «parcours» effectué, les élèves s'approprient les mots proposés par l'enseignant au départ.

La seconde partie de l'ouvrage, au sens de Rabatel, se propose de confronter reformulation et construction des savoirs, en mettant l'accent sur les identités, principalement institutionnelles et professionnelles des «énonciateurs-reformulateurs». Ceux-ci sont considérés non seulement comme ayant des rapports au savoir, mais aussi comme étant eux mêmes rapport au savoir, selon le mot de Laurent Fillietaz.

Peifer, «La restitution de fictions pluri-sémiotiques entre pairs: des reformulations imitatives aux reformulations explicatives», analyse, à partir de trois albums d'un auteur de littérature enfantine, ceux de Pef et d'une série d'animation, *Il était une fois la vie*, «le processus interprétatif du métadiscours des enfants de CE1 et de CE2 à propos de fictions pluri-sémiotiques à visée didactique». Le corpus retenu montre l'importance du médium visuel et l'actualité des notions bakhtiniennes de dialogisme et de polyphonie. Dans leurs restitutions des textes-sources pluri-sémiotiques, les enfants ne se limitent pas à l'imitation et cherchent à en reconstituer le sens et le contexte. La pluri-sémiotité des supports ne peut, selon Peifer, qu'aider l'enfant à prendre conscience de la diversité des discours médiatiques qui lui sont proposés. Dans sa réflexion sur l'appropriation par l'enfant de 8 ou 9 ans des discours d'autrui, elle met l'accent sur le caractère polyphonique des stratégies de reformulations qui se manifeste par un va et vient continu entre «intertextuel» et «expérientiel». Sur la base de ces résultats, il serait intéressant de s'interroger sur l'intervention possible de l'enseignant dans ce processus d'interprétation, par la mise en place d'un dispositif didactique.

Toujours dans le degré primaire, Blanc et Griggs, dans «Reformulations et apprentissages dans le contexte pluri-sémiotique d'une classe de langue étrangère», passent au crible un corpus de vidéos tournées dans deux classes de CM2. À travers la reconstitution orale d'une chanson et d'un mime, ils analysent la phase initiale d'apprentissage de l'anglais, et montrent que les composantes non linguistiques s'inscrivent dans un «schéma canonique» de la reformulation. Elles ont par ailleurs trois fonctions: celle de déclencheur/marqueur de la reformulation, celle d'étagage de l'énoncé doublon, et celle de la réalisation d'un travail métalinguistique enchâssé. Ces composantes non-verbales sont toutefois à distinguer, selon l'activité qui les accompagne, la reconstitution textuelle se faisant selon les cas, du sens vers la forme ou vice-versa. La classe de langue étrangère au primaire, contexte «inhabituel» selon les auteurs, souligne l'importance des signes non verbaux, et leur autonomisation dans un nouveau rituel de communication.

Vient ensuite un article de Lund et Bécu-Robinault, «La reformulation multimodale et polysémiotique comme aide à la compréhension de la physique». Les auteurs analysent des situations d'enseignement/apprentissage en physique. Il s'agit d'une bonne généralisation du concept de «semiotic bundle» de Ferdinando

Arzarello, selon lequel, dans une perspective vygotkienne élargie, l'enseignant est un médiateur sémiotique qui facilite le processus d'internalisation de l'enseignement dispensé. La notion de signe est alors étendue à toutes les ressources sémiotiques. Ces ressources, finement analysées, permettent elles-mêmes de construire une sorte de lentille sémiotique à travers laquelle on peut reconsidérer les interactions entre enseignant et apprenant. En analysant la «distance sémantique» qui sépare une formulation initiale d'une reformulation (multimodale et polysémiotique), on peut évaluer la distance entre la compréhension de l'apprenant et de l'objet enseigné, puis la faire progresser par d'autres reformulations. On se perd cependant quelque peu dans l'analyse des intentions de l'enseignant par l'observation de sa gestuelle, (par exemple cette interprétation, dont il est difficile de comprendre sur quelle unité d'analyse elle se fonde: «Cette identité des gestes marque une volonté inconsciente de l'enseignante à minimiser la distance sémantique» p. 209).

Wallian nous offre, sous le titre curieux de «Plurisémioticit  et pluri-s miot(r)icit  en  ducation Physique et Sportive», un article stimulant sur la triade pensée, langage et expression corporelle en éducation physique et sportive. On connaît l'apport de l'EPS à la réflexion sur la didactique. Wallian inscrit son propos dans la lign e principalement de la phénoménologie de Maurice Merleau-Ponty, et dans la méthodologie mise au point en mathématiques entre autres par Guy Brousseau depuis les années 70. La spécificité de l'EPS est que l'action motrice est en elle-même le premier champ sémiotique, à partir duquel il est possible d'élaborer un système plurimodal et pluri-sémiotique au prisme duquel va se révéler la complexité des situations de formation.

Il en va de même pour les deux derniers articles, qui présentent des situations de formation permanente et de formation professionnelle initiale. Bulea se consacre dans «Signes, discours et interprétation de l'agir: le rôle des reformulations dans des entretiens portant sur le travail infirmier», à une analyse réflexive de situations de travail. L'intérêt de son article est double. Il aborde de plain-pied le problème central de la «situation» des soins infirmiers, et les reconsidère à travers la sémiologie saussurienne et la théorie de l'interactionnisme social. Pour Bulea, l'œuvre de Ferdinand de Saussure est déjà elle-même, bien que rétrospectivement, une sémiotique. Plus encore, elle permet de produire à travers la reformulation un invariant sémantique, lequel reste imperceptible dans la formulation initiale. Par ce «déplacement de focale», ce renouveau des angles d'approche, l'outil reformulation peut être mis au service d'une praxéologie intégrée dans le but d'une co-construction des savoirs au service de l'agir.

Enfin, Filliettaz, de Saint Georges et Duc, «Reformulation, res miotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale: l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie», tirent parti de leur terrain pour proposer une conception élargie de la reformulation, à la fois multimodale, dynamique et didactique. Cette proposition développée, ils analysent un geste professionnel à travers sa «monstration», son accompagnement, son évaluation. Ils parviennent

ainsi à démontrer que la reformulation n'est pas seulement un outil de transmission d'un savoir. Elle permet aussi aux apprenants de s'approprier activement l'objet enseigné par l'interprétation du geste professionnel accompli, puis par son intériorisation. Ce qui n'est pas sans rappeler une démarche, celle de l'instruction au sosie, méthode d'analyse de l'activité, qui s'appuie elle aussi sur une reformulation du geste professionnel dans le but de développer et de transformer son propre geste.

À tout prendre, l'ouvrage est donc intéressant, tous les articles sont pertinents et offrent un choix d'exemples de reformulation aux points de vue les plus variés. Nous pourrions le réintituler en guise de reformulation: «La reformulation sous toutes ses coutures»... ou presque, car il est à noter l'absence de la situation de reformulation écrite d'un discours oral. Quoiqu'il en soit, la conception de la notion de reformulation offre une réflexion stimulante et étendue quant à son utilité en situation de formation ou pour l'analyse de celle-ci. A noter, l'originalité de la première de couverture, la photo de Brassai de 1932, du modèle nu de dos «reformulé» par les artistes sculpteurs dans un atelier de l'Académie Julian, un clin d'œil supplémentaire et non dénué d'humour à la multi-modalité et à la pluri-sémiotité infinies de la problématique.

Irina Léopoldoff-Martin, FAPSE, Université de Genève.

Glaser-Henzer, E., Diehl, L., Diehl, O. & Peez, G. (2012). *Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht*. München: kopaed. 201 S.

Kompetenzen und Bildungsstandards sind Schlüsselbegriffe in der aktuellen bildungspolitischen und fachdidaktischen Curriculumdiskussion (vgl. Lehrplan 21). In der vorliegenden Studie geht es um räumlich-visuelle Kompetenzen als Grundlagen der Entwicklung der Wahrnehmungs- und zeichnerischen Gestaltungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Was ist darunter zu verstehen, wie lassen sich diese näher bestimmen und fördern?

Das Projekt «raviko» (Räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht Kunst/Bildnerisches Gestalten) geht mit empirisch-qualitativen Methoden diesen Fragen nach und liefert Erkenntnisse, die für die fachdidaktische Diskussion und die Förderung dieser Kompetenzen im Kunstunterricht bzw. im Bildnerischen Gestalten bedeutsam sind.

Die Untersuchungen, auf welche sich dieser Forschungsbericht bezieht, erfolgten im Rahmen von aufeinander folgenden Unterrichtssequenzen und didaktischen Settings zum Thema «Piraten» bei 10-13 jährigen Kindern auf den Klassenstufen 4-6 zwischen Februar 2007 und März 2009. Dabei wurden bei ausgewählten Kindern systematisch verschiedene Daten erhoben und qualitativ ausgewertet: die im Unterricht entstandenen Zeichnungen, die audio- und

videografischen Aufnahmen des Entstehungsprozesses der Zeichnungen sowie die in Interviews gewonnenen Kommentare und Urteile der Kinder zu ihrem Vorgehen und ihren Produkten. Die qualitative Auswertung erfolgte mit Hilfe von Kriterien- und Kategorienrastern, die aufgrund theoretischer Annahmen oder induktiv bei der Analyse des Materials gewonnen wurden. Die Auswertung der Daten erfolgte in verschiedenen Schritten durch die Triangulation dieser drei Datenquellen.

Bei der Analyse der räumlich-visuellen Darstellung der Kinderzeichnungen werden verschiedene Raumdarstellungstypen und Niveaus der Raumdarstellung (von der 2-dimensionalen bis zur 3-dimensionalen projektiven Darstellung) unterschieden. Dabei zeigt sich, dass es diese Typen in Reinkultur nicht gibt, sondern dass die Komplexität einer Raumdarstellung je nach didaktischer Situation und subjektiv-prozessbezogenen Faktoren variiert. Die erzielten Raumdarstellungsniveaus hängen offensichtlich mit Verarbeitungsprozessen und Gestaltungsabsichten zusammen, welche in den Audio- und Videoaufnahmen sowie in den begleitenden Interviews sichtbar werden. Diese betreffen die bildsprachliche Konkretion, das Vorgehen beim bildnerischen Problemlösen, die räumliche Selbstpositionierung, die Fantasie und das eigene ästhetische Urteil. Die unterschiedlichen Darstellungstypen und –niveaus sowie die damit verbundenen Verarbeitungsprozesse werden durch zahlreiche Fallbeispiele anschaulich illustriert.

Was bedeuten diese Ergebnisse nun für das Lernen in diesem Schulfach und für die Förderung räumlich-visueller Kompetenzen? Der hier entwickelte Kompetenzbegriff bedingt eine Fokusverlagerung vom Endprodukt auf den Entstehungsprozess von bildlichen Darstellungen. Dieses erweiterte Kompetenzverständnis, das sich an den Kompetenzbegriff von Weinert (2001) anlehnt, führt zu einer Abkehr von einem vereinfachenden, linearen Steigerungsmodell für die räumliche Wahrnehmung und Darstellung auf der Fläche. Es wird abgelöst durch ein Komplexitätsmodell der Raumdarstellung, wobei die Komplexität der Darstellung durch die Reflexion des eigenen Tuns, durch hartnäckiges Problemlöseverhalten und durch das Erlernen zusätzlicher bildnerischer Möglichkeiten der Raumdarstellung erhöht werden kann. Dieses neue Lern- und Entwicklungsmodell hat Konsequenzen sowohl für die Entwicklung von Aufgabenstellungen in didaktischen Settings als auch für die Unterstützung und Förderung der damit verbundenen Kompetenzen. Offen bleibt jedoch die Frage, ob und inwieweit auch die Entwicklung einer individuellen Bildsprache im Kunstunterricht durch die in dieser Studie zugrunde gelegte Kompetenzorientierung erfasst und gefördert werden kann.

Der vorliegende Forschungsbericht ist beispielhaft dafür, dass auch in den gestalterischen Fächern qualitativ-empirische Studien möglich und sinnvoll sind, die zur Differenzierung der Zielvorstellungen und Zugänge des Unterrichts in diesen Schulfächern beitragen. Die entwickelten didaktischen Unterrichtssequenzen sowie die Kriterienraster zur Analyse von Zeichnungen und den zugrunde liegenden Verarbeitungsprozessen sind nicht nur wertvolle Grundla-

gen für weitere Untersuchungen, sondern auch für die Diagnose und Beurteilung von Leistungen und Lernzugängen brauchbar. Der vorliegende Untersuchungsbericht stellt deshalb nicht nur für die Fachdidaktik des Kunstunterrichts bzw. des Bildnerischen Gestaltens eine wichtige Referenzquelle dar, sondern bietet auch für interessierte Fachlehrpersonen und Studierende wertvolle Anregungen und Hilfsmittel für das bessere Verständnis von räumlich-visuellen Kompetenzen und deren Förderung.

Helmut Messner

Bouve, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au 19^e siècle: un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Bern: Lang, Exploration. 294 p.

A l'heure où la campagne contre HarmoS a été menée (avec succès) dans plusieurs cantons alémaniques au nom de la défense de la petite enfance trop tôt scolarisée, et à celle où la *primarisation* de l'école enfantine est redoutée dans les cantons romands qui mettent justement en place HarmoS, un livre comme celui que nous propose Catherine Bouve sur «*L'utopie des crèches françaises au 19^e siècle: un pari sur l'enfant pauvre*» est intéressant à plusieurs titres.

Un intérêt historique d'abord: il est à présent admis que l'enfance, et *a fortiori* la petite enfance, sont des constructions sociologiques soutenues par des sociétés dont les idéaux et principes évoluent au fil du temps. Le regard attendri posé par le public sur la petite enfance en particulier, s'il semble naturel de nos jours, ne l'était pas jadis. L'histoire est utile pour analyser le présent «puisque c'est dans le passé qu'on trouve les éléments qui la constituent» (p. 1): prendre conscience de quoi est fait le regard posé au 19^e siècle sur la petite enfance (ici en France), permet de retrouver l'origine de la construction de dispositifs *de garde* avant d'être éducatifs tels que les crèches (qui existent aussi en Suisse).

Un intérêt *sociologique* ensuite: à partir des faits historiques exhumés, mis en récit et en sens, il est toujours utile de comprendre comment à un moment donné, et dans quel but, une société a construit certains dispositifs éducatifs, dont les crèches, et quelle mission socialisatrice leur a été conférée.

Car la petite enfance, bien que prise en charge de manière philanthropique, ainsi que le démontre C. Bouve pour la France, a fait l'objet d'attentions à partir du moment où il s'est agi de prendre en main la problématique de l'*éducation les classes indigentes*. L'ouverture des *crèches*, ainsi nommées en analogie avec la crèche chrétienne de Bethléem, y participe, portée par l'idée que l'enfance est une *circe molle* dans laquelle il convient d'inscrire une empreinte civilisatrice: «Éduquer, *educere*, tirer hors des influences néfastes voire pernicieuses, telle est l'ambition de ces crèches qui vont se targuer de sauvegarder les enfants des pauvres, de faire attention à leurs mères, de leur apprendre à prendre soin de leur progéniture» (p. XIII). Le développement de la société (dans le cadre bien circonscrit de la *société d'ordre* qu'il ne convient guère de dépasser) passe par l'éducation des enfants

dès leur jeune âge, et donc aussi, plus ou moins directement, par celle des mères qui ne partagent pas les valeurs ou les usages de la classe dominante qui impose ses normes. Des tensions naissent, de fait, lorsque la nation (via l'institution scolaire) se mêle d'éducation, en concurrence avec l'institution familiale, puisque est posé «un pari sur le petit enfant pour réformer les mœurs sociales populaires et refonder le pacte social et politique. Dès lors, cette éducation va se faire au mieux en dehors de ces familles, au pire contre elles» (p. 3).

A partir de la constitution d'un corpus formé d'une part du *Bulletin des crèches* (1846-1859) et d'autres sources primaires, telles le livre de référence écrit par Marbeau au milieu du 19^e siècle sur les crèches et maintes fois réédité, et d'autres textes permettant de contextualiser cet objet, C. Bouve montre tout au long de son ouvrage comment la dialectique entre deux conceptions de l'éducation a particulièrement pris forme dans le projet politique et sociale des *crèches*, du temps des *fondations* au temps des *controverse*s.

L'auteure, impliquée professionnellement dans les Services officiels d'éducation de la petite enfance dans la région parisienne, ne s'arrête pas à son récit historique puisqu'elle le met en regard avec la situation sociopolitique actuelle. «Dépasser l'héritage: réinventer les rôles professionnel et parental»: tel est le titre de la conclusion de l'ouvrage, titre qui montre que les tensions entre éducation nationale et éducation familiale ne sont pas apaisées. *In fine*, l'auteure demande à ce que le changement de paradigme qui valorise les compétences parentales soit accompagné du dépassement des stéréotypes sociaux et culturels qui enferment les parents. Certes, cela serait nécessaire et ne concerne pas que la France.

Mais il conviendrait, à l'heure où, en Suisse notamment, la scolarisation des jeunes enfants est devenue une obligation constitutionnelle, de réaliser un pas supplémentaire et de se demander pourquoi, après tant d'années (de tentatives) d'éducation de la société à travers l'éducation des petits enfants, la société civile et politique tend aujourd'hui à rendre aux parents leurs prérogatives éducationnelles et, dans une contradiction qui pourrait n'être qu'apparente, prend simultanément en main l'instruction formelle des enfants en la rendant obligatoire dès 4 ans. Il conviendrait alors de s'interroger aussi sur la construction historique de la distinction entre *éducation* et *instruction*, et sur le caractère irréductible de leur interdépendance.

Un regard historique sur le 19^e siècle, tel que présent dans cet ouvrage, pointe avec acuité les enjeux des institutions sociales et scolaires de l'éducation du petit enfant alors. Ce regard est certes facilité par la distance temporelle. Pour procéder à un tel examen sur la situation de l'éducation de la petite enfance de nos jours (et de l'obligation de l'école enfantine contenue en Suisse dans HarmoS), il faudra trouver un regard sociologique, nourri des leçons de l'histoire, pour montrer le processus civilisateur de l'Etat contemporain qui n'en a pas fini, malgré les apparences, de concurrencer les familles quant à l'éducation des enfants... et de leurs parents.

Danièle Périsset, HEP-VS et Université de Genève

Gilléron Giroud P. & Ntmakiliro, L. (Ed.). (2010). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* Berne: Peter Lang, Exploration, Recherches en sciences de l'éducation. 264 pages.

La question que pose cet ouvrage collectif contient en quelque sorte sa réponse – et la réponse à une question beaucoup plus large, traitée en filigrane: celle des réformes scolaires et de l'adéquation des recherches en éducation aux réformes scolaires. Ainsi que le rappelle Marcel Crahay, dans la synthèse et discussion qu'il propose en clôture de l'ouvrage: «Une réforme pédagogique est d'abord une action politique» (p. 242). Dans ce sens, le rapport des sciences de l'éducation est à reconsidérer: Crahay souscrit à l'analyse de Dottrens qui, en 1964, déclarait que «il est fort rare, si le cas existe, que l'on entreprenne une révision des programmes pour des questions pédagogiques» (p. 257).

Il est ainsi répondu, de manière assez crue à la question d'ouverture: «Depuis une trentaine d'années, des moyens très importants ont été déployés pour réformer l'école en Suisse romande. En matière d'évaluation du travail des élèves, un constat s'impose: les modalités traditionnelles résistent aux mouvements de réforme» (p. 1). Et si de nombreux travaux ont été menés au Québec et en Belgique notamment pour analyser l'échec des réformes des systèmes éducatifs, rien de tel n'avait été jusque là entrepris pour la Suisse romande. Cet ouvrage, coordonné par Patricia Gilléron Giroud et Ladislav Ntmakiliro a pour ambition de combler cette lacune. De nombreux chercheurs, dont les travaux se complètent, ont été invités pour analyser les multiples facettes, les phases de mise en œuvre, les réussites et les échecs des innovations menées en Suisse, et plus spécifiquement en Suisse romande au cours des 30 dernières années.

Les contributions des chercheurs qui ont participé à cette opération sont regroupées en deux parties. La première partie, qui accueille les contributions de M. Wirthner, C. Merkelbach, A. Soussi, A. Blanchet et M. Behrens revient sur les réformes de l'évaluation scolaire en Suisse romande à partir de 1980. Y sont proposés: respectivement, un panorama de la Suisse romande, le bilan des réformes bernoises, les réformes du système d'évaluation à Genève et de celles menées dans le canton de Vaud ainsi qu'une réflexion sur le passage de l'évaluation des apprentissages aux standards de formation (poétiquement comparés par M. Behrens à des *escaliers mouvants de Poudlard* dont la destination, si certaines précautions ne sont pas prises, n'est pas toujours celle que l'on désire, ou que l'on croit avoir pris).

La seconde partie, thématique, invite à des réflexions thématiques. D. Bain explore la question complexe de la mise en œuvre de l'évaluation des compétences au quotidien; L. Ntamakiliro et W. Tessaro, en s'appuyant sur une comparaison entre la Suisse romande et d'autres pays francophones, interrogent les limites et inconvénients des évaluations externes et la probable standardisation de l'évaluation scolaire qui résulte à terme de ces pratiques; J. Weiss revient sur les difficiles relations familles-école dans le cadre de l'évaluation et sur la nécessité de clarifier

les compétences et responsabilités de chacun et celle, relative aux enseignants, de soigner l'information et la communication envers les parents; P. Gilléron Giroud étudie les différents modes d'évaluation de dossiers d'évaluation, et du portfolio en particulier et du prolongement de ce dernier vers la VAE. Enfin, et la boucle est bouclée, M. Crahay revient en *synthèse et discussion* sur les apports de l'ouvrage collectif et s'interroge sur cette évidence: *les réformes pédagogiques échouent et pourtant l'école change*.

A l'heure où les effets de HarmoS vont réellement commencer à se faire sentir dans les classes – puisque le PER est introduit et, avec ce nouveau plan d'études cadre, une modification des contenus enseignés se fera progressivement, suivie et soutenue, dans un délai proche, de l'introduction des épreuves standardisées au niveau national – les contributions de cet ouvrage viennent à point nommé. Elles rappellent et éclairent les difficultés qui accompagnent toute rénovation ou réforme au niveau local avant de s'implanter au niveau national ou supranational (qui cependant sont partie prenante du même mouvement d'évolution politique, économique et sociale); elles montrent comment les compromis qui réorientent toute évolution émergent le plus souvent des besoins, des attentes et du degré d'acceptation du monde politique.

Réformer l'école est possible; d'ailleurs l'école change, se transforme en permanence. Dans ce cadre, les modèles d'intelligibilité élaborés par les sciences de l'éducation, précaires, «fondamentalement provisoires et contingents à la réalité sociale au sein de laquelle ils ont été élaborés» ainsi que le rappelle M. Crahay (p. 260), sont et doivent être certes utiles et permettre «d'imaginer de nouveaux possibles»: pour être mis en œuvre, ils doivent souvent être fondamentalement réécrits, sinon radicalement transformés pour ne pas être abandonnés. Mais, et nous partageons cet avis que fonde l'épreuve de la réalité telle que démontrée tout au long de cet ouvrage, «les sciences de l'éducation doivent renoncer à l'utopie prométhéenne de reconfigurer l'école selon ses théories». (p. 260)

Danièle Périsset, HEP-VS et Université de Genève