

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 35 (2013)

Heft: 2

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: 22.01.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Trépanier, Nathalie S. & Paré, Mélanie (Éd.) (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 363 p.

En s'inscrivant dans la lignée des politiques québécoises qui encouragent l'intégration, voire l'inclusion, des élèves à risque d'échec scolaire, cet ouvrage collectif rejoint des préoccupations internationales et nationales actuelles. Il décrit ainsi un ensemble de modèles de service de soutien visant à privilégier l'intégration en école ordinaire des élèves en difficulté. Ces modèles sont répertoriés selon un double continuum: un premier allant de services privilégiant l'intégration totale jusqu'à l'éducation en milieu ségrégatif; un deuxième permettant de classer les modèles selon le type d'aide indirecte ou directe à l'élève. Ce deuxième continuum fait écho avec le modèle de soutien collaboratif aux enseignants élaboré par Walther-Thomas et ses collaborateurs (2000), sur lequel s'appuient les auteurs pour la classification des différents modèles de soutien et que nous reprendrons ici.

Selon une approche strictement descriptive, le premier chapitre donne une vue d'ensemble du système d'organisation des services de l'adaptation scolaire québécois tel qu'il existe. Dans le 2^e chapitre, Beauregard et Trépanier définissent le concept d'intégration scolaire comme un facilitateur d'intégration sociale. Ils proposent un champ conceptuel construit à partir de l'évolution du concept et de ses termes afférents.

En ce qui concerne les modèles de *soutien en adaptation scolaire*, Darveau, Reiber et Tousignant (chap. 3) décrivent l'organisation des plans d'interventions d'une commission scolaire regroupés en fonction de trois pôles: les besoins et les capacités de l'élève, les parents et leurs attentes, l'école et sa capacité d'organiser des services éducatifs. Couture et Bégin (chap. 13), ainsi que Tougas, Turbide et Chagnon (chap. 14) exposent chacun un modèle basé sur une compréhension développementale des besoins des élèves. Les premiers misent sur la qualité de la relation entre l'élève et l'adulte (*Nurture Groups*) alors que les seconds proposent un modèle de service destiné aux élèves dysphasiques.

Les modèles de *soutien à l'intégration scolaire*, exposés dans plusieurs chapitres (4, 6, 7, 8 et 10), décrivent tous des modalités de soutien à l'enseignant, c'est-à-dire indirects à l'élève. Ce soutien à l'enseignant peut notamment prendre la forme d'équipe de soutien ou d'enseignant-ressource (enseignant spécialisé). Il s'agit ici de répondre aux besoins de l'enseignant en améliorant sa capacité à développer et mettre en œuvre des pratiques d'enseignement efficaces. Ainsi, les pratiques soulignées s'inspirent, pour plusieurs d'entre elles, de modèles de consultation développés en psychologie (Paré & Trépanier, chap. 4), d'approche coopérative de résolution de problème (Trépanier & Paré, chap. 6) ou encore de modèle d'intervention systémique (Dupont & Santerre, chap. 10).

Quant au *soutien primaire*, celui-ci se réfère aux dispositifs de communication et de collaboration de l'enseignant avec entre autres les familles, les équipes d'enseignants, la direction. Gravel et Trépanier (chap. 11), comme Damphousse, Champoux et Trépanier (chap. 12) développent alors le co-enseignement, ses définitions, ses avantages et ses limites ainsi que les conditions nécessaires à sa réussite. Une expérience de co-enseignement au secondaire est proposée. Certaines qualités des intervenants nécessaires à la bonne marche de ce type de dispositif sont mises en avant: souplesse, adaptation, remise en question, confiance, définition des tâches et des rôles respectifs.

Le dernier modèle de soutien développé est le *soutien de la communauté*, c'est-à-dire provenant d'instances externes à l'école. Desbiens et Jacques (chap. 9) font état d'un programme destiné à des élèves présentant des grandes difficultés d'adaptation. Celui-ci vise à soutenir la concertation et la collaboration entre les différents services par la présence des intervenants dans les écoles et une formation commune. L'apport de cette expérience réside dans le processus d'évaluation et de régulation dont elle a été l'objet.

La formation initiale et continue des intervenants, particulièrement des enseignants ordinaires et spécialisés, ainsi que la collaboration entre les organismes impliqués sont, selon les auteurs, des pistes de recherche à poursuivre si l'on veut mettre en place des dispositifs favorables à l'intégration des élèves à risque d'échec scolaire. En effet, il conviendrait notamment d'augmenter la cohérence entre tous les partenaires. Selon certains auteurs, il s'agirait également de développer des modèles de services intermédiaires entre soutien direct et indirect permettant d'offrir un répit à l'élève et à l'enseignant.

Nous constatons que la majorité des chapitres proposent des modèles qui se basent en grande partie sur des pratiques. La description et l'analyse des services existants constituent assurément l'apport de cet ouvrage. Il représente en ce sens une ressource supplémentaire pour les professionnels et formateurs pour penser des dispositifs contribuant à l'intégration des élèves à risque d'échec. En revanche, l'évaluation ou l'analyse critique des modèles, le suivi réflexif de leur mise en œuvre sont insuffisamment fournis, non systématiques, voire absents. Certes, la variable temps contribue certainement à ce manque de prise de distance, certains projets étant récemment implémentés.

Céline Bauquis, Université de Genève, FPSE

König, Johannes (Ed.) (2012). *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Münster: Waxmann. 208 p.

Den Ausgangspunkt des vorliegenden Sammelbandes bildet ein Symposium, das Ende 2011 an der Universität Köln stattfand. Forschende aus Deutschland, der Schweiz, Irland und den USA beschäftigten sich mit dem bis heute unklaren

Konstrukt der Überzeugungen von Lehrkräften zu Lehren und Lernen (Reusser, Pauli & Elmer, 2011) und der Frage nach den Zusammenhängen zwischen diesen Überzeugungen und dem Unterrichtshandeln. Die Beiträge sind im Folgenden kurz dargestellt.

Sigrid Blömeke präsentiert Ergebnisse der TEDS-M Studie. Es zeigt sich u.a. ein relativ universelles Muster bei Sekundarlehrkräften aus asiatischen und westeuropäischen Ländern: Je höher die mathematischen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte sind, desto eher vertreten sie dynamische Überzeugungen bezüglich des Faches Mathematik und einen konstruktivistischen Unterrichtsansatz. *Horst Biedermann*, *Christian Brühwiler* und *Sibylle Steinmann* weisen in einem Quasi-Längsschnitt (TEDS-M) nach, dass Lehramtsstudienabgänger/-innen der deutschsprachigen Schweiz stärkere Überzeugungen bezüglich «Mathematik als Prozess» aufweisen als Studienanfänger/-innen. Letztere verfügen jedoch über weniger konservative Vorstellungen als erwartet: sie zeigen bereits zu Beginn des Studiums ein konstruktivistisches Verständnis von Mathematikunterricht. Während sich *Melanie Taibi* vor dem Hintergrund einer Case-Study mit der Rolle der Reflexion für die Entwicklung von Überzeugungen beschäftigt, fokussiert *Martin Rothland* auf berufsbezogene Überzeugungen, die mit bewährten Instrumenten (FIT-Choice, AVEM) erhoben wurden. *Ingelore Mammes*, *Niclas Schaper* und *Johannes Strobel* legen ein neues Kompetenzmodell vor, das die Überzeugungen von Primarlehrkräften bezüglich Technik(-unterricht) erfasst. Die Resultate von *Lorraine Gilleece* aus der TALIS Studie verdeutlichen, dass Lehrkräfte verschiedener Länder konstruktivistischen Überzeugungen stärker zustimmen als solchen, die sich auf die direkte Vermittlung beziehen. *Jürgen Seifried* analysiert subjektive Theorien im Bereich der Berufsbildung und zeigt u.a. auf, dass sich Lehrkräfte mit konstruktivistischen Überzeugungen stärker als Beratende wahrnehmen. *Peggy Ertmer*, *Anne Ottenbreit-Leftwich*, *Olgun Sadik*, *Emine Sendurur* und *Polat Sendurur*, die sich auf eine multiple case-study beziehen, verweisen auf die zentrale Bedeutung der «beliefs», aber auch der eigenen Passion sowie der sozialen Unterstützung für den erfolgreichen Technikunterricht. *Inka Wischmeier* legt ein neues Instrument zur Analyse der Überzeugungen zur Zweisprachigkeit vor. Die Überzeugungen der befragten Primarlehrkräfte lassen sich nicht eindeutig den gängigen Kategorien des Fremdspracherwerbs zuordnen. Der Konsens auf der Schulebene scheint – im Gegensatz zu Überzeugungen zum Migrationshintergrund der Lernenden – für die Ausprägung der «beliefs» wenig bedeutsam zu sein. *Johannes König*, *Kerstin Darge* und *Melanie Schreiber* wenden sich den Überzeugungen bezüglich Wiederholung eines Schuljahrs zu. Die Resultate der Studie «Komm mit! – Fördern statt Sitzenbleiben» zeigt: In Schulen, in denen die Wiederholung bevorzugt wird, sind die Lehrmethoden weniger differenziert und die Lernenden erhalten weniger Unterstützung als in integrativen Schulen.

Mit diesem Band schliessen die Autoren/-innen an den aktuellen Diskurs um die Messung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften an. Sie leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur Definition und Operationalisierung der

«beliefs». Der Band ist für die Bildungswissenschaften und die Lehrer/-innenbildung von hoher Relevanz, denn er wirft weitere Forschungsfragen auf und liefert wertvolle Anregungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Auch wenn das Konstrukt nun weniger «messy» (Pajares, 1992) erscheint, bleibt die Abgrenzung zu verwandten Konzepten wie Werte, motivationale Orientierung und Einstellungen «misty». Es ist nachvollziehbar, dass sich die Autoren/-innen bei der Operationalisierung des Konstrukts auf bewährte Konzepte stützen (Shulman, 1987; vgl. Übersichtsartikel von Baumert & Kunter, 2006). Um das Begriffsverständnis kritisch zu hinterfragen, wäre jedoch auch eine Analyse wissenschaftstheoretischer Ansätze sowie verwandter Konzepte interessant (vgl. z.B. *epistemological beliefs* bei Hofer & Pintrich, 2002 oder *implizite Einstellungen* bei Greenwald et al. 2002). Insgesamt wird deutlich, dass die Entwicklung pädagogischer Überzeugungen im Verlauf der Berufsbiographie bisher weitgehend unerforscht ist. Da ländervergleichende, quantitative Längsschnittstudien häufig zeitaufwändig und schwierig zu interpretieren sind, lohnt es sich in Zukunft über geeignete qualitative Forschungsdesigns zur Analyse der Bedeutung von «beliefs» in den einzelnen Fachkulturen nachzudenken.

Bibliographie

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Greenwald, A.G., Banaji, M.R., Rudman, L.A., Farnham, S.D., Nosek, B.A., & Mellott, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3–25.
- Hofer B.K. & Pintrich P.R. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah: Erlbaum.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Brennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Research*, 57, 1-22.

Christine Bieri Buschor, Pädagogische Hochschule Zürich

Tunç, Seda (2012). *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten*. Reihe Internationale Hochschulschriften. Bd. 573. Münster: Waxmann. 260 p.

Der Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen ist stetig gewachsen. Dennoch verharrt der schulische Unterricht in einem monolingualen Paradigma und wird den Bedürfnissen einer mehrsprachigen Schülerschaft kaum gerecht. Um schulischen Erfolg zu erzielen, ist das Beherr-

schen der Schulsprache, hier des Deutschen, unausweichlich. Diesbezüglich konstatiert die Verfasserin, Seda Tunç, selbst zweisprachig aufgewachsen, große Defizite und bildungspolitischen Handlungsbedarf. Sie führt eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb durch und formuliert darauf aufbauend bildungspolitische Forderungen.

Tunç verfolgt in ihrer Arbeit zwei Ansätze. Der eine nimmt eine *sprachsystemorientierte* Perspektive ein: Er fokussiert den Einfluss der Strukturen der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb. Tunç nimmt an, dass die typologischen Strukturen der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflussen: Das Lernen wird erleichtert, wenn Erst- und Zweitsprache ähnliche Strukturen und Regeln aufweisen, unterschiedliche Regeln und Strukturen können hingegen zu Lernschwierigkeiten führen.

Der andere Ansatz folgt einer *kompetenzorientierten* Perspektive. Seda Tunç lehnt sich an Cummins' Interdependenzhypothese an: Der Erwerb einer Zweitsprache (L2) steht in engem Zusammenhang mit den Kompetenzen in der Erstsprache (L1). Sprachliche Defizite in der L2 sind auf Defizite in der L1 zurückzuführen. Gute Fähigkeiten in der L1 haben wiederum einen positiven Effekt auf den Erwerb der L2 und auf den Schulerfolg.

Kern der empirischen Untersuchung sind sprachstrukturelle Textanalysen bilingualer und monolingualer Schüler/innen zweier Schularten: der Hauptschule und des Gymnasiums. Im Vorfeld dieser Untersuchung vergleicht Seda Tunç in einer Kontrastivanalyse Strukturen dreier unterschiedlicher Erstsprachen bilingualer Schüler/innen – Türkisch, Kroatisch und Griechisch – mit dem Deutschen, um so strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen. In einem weiteren Schritt analysiert sie Texte von bilingualen Schülergruppen beider Schularten (in der Zweitsprache Deutsch und in der jeweiligen L1). Als Kontrolle dienen die Texte monolingualer Schüler/innen (Deutsch, Türkisch, Kroatisch, Griechisch). In einer fehlerorientierten Analyse der Bereiche Orthografie, Morphologie, Syntax und Semantik werden die Fehlerquotienten und Fehleranteile der verschiedenen Probandengruppen festgestellt und systematisch verglichen.

Aus der Vielzahl differenzierter Befunde seien nur einige wenige genannt: Die türkisch-deutschen Hauptschüler/innen weisen ein deutlich schlechteres Niveau als ihre monolingualen Altersgenossen auf (S. 157). Ganz anders die Ergebnisse bei den kroatisch-deutschen Hauptschüler/innen: Sie erzielen in der L2 bessere Ergebnisse als ihre deutschen monolingualen Altersgenossen (S.168). Alle bilingualen Gymnasiasten waren in der L2 deutlich besser als die jeweiligen Probanden in der Hauptschule; in der L1 gab es jedoch Unterschiede: türkisch-deutsche Gymnasiasten verfügen über deutlich bessere Kompetenzen in der L1 als die bilingualen Hauptschüler/innen (S.157); im Gegensatz dazu schneiden die deutsch-kroatischen Gymnasiasten bei den kroatisch verfassten Texten etwas schlechter ab als die Hauptschüler/innen (S.168).

Tunç kommt u.a. zum Ergebnis, dass nur die Kompetenzen in der L2 von der

Schulart abhängen, nicht hingegen die Kompetenzen in der L1 (S.181f).

Für den Sprachförderunterricht fordert Tunç abschliessend, die L1 in ihren Strukturen zu berücksichtigen und kontrastiv dem Sprachsystem der zu erwerbenden Sprache gegenüberzustellen, damit die L2 besser gelernt und Schulerfolg erzielt werden könne. Die Befunde bei den bilingualen Gymnasiasten zeigen, dass die L2 besonders gefördert werden müsste. Tunc verpasst es allerdings bei ihren bildungspolitischen Forderungen weitere Einflussfaktoren, wie Motivation und Zugang zur Sprache, einzubeziehen. Diese nicht ganz stimmigen abschliessenden Überlegungen zur Förderung des Zweitspracherwerbs tun jedoch dem überaus wertvollen Beitrag des hier vorgestellten Forschungsprojekts keinerlei Abbruch.

Das gut verständlich geschriebene Buch bietet wertvolle Informationen für *Studierende und Lehrende des Deutschen als Zweitsprache*. Seda Tunç bietet im theoretischen Teil einen umfassenden Überblick über die verschiedensten Aspekte der Zweisprachigkeit. Spannend und aufschlussreich für DaZ-Lehrende und für *Linguisten* ist die kontrastive Analyse ausgewählter Strukturen des Türkischen, Kroatischen und Griechischen im kontrastiven Vergleich zum Deutschen sowie die empirische Untersuchung von Texten bi- und monolingualer Schüler/innen. Auch für *Bildungspolitiker* dürften die aus der Untersuchung gezogenen Schlussfolgerungen zum Umgang mit bilingualen Schüler/innen von Interesse sein, wenn es darum geht, den Schulerfolg durch ausreichende Kompetenzen in der Schulsprache zu ermöglichen.

Doris Grütz, Pädagogische Hochschule Zürich.

Stockmann, Reinhard & Silvestrini, Stefan (Ed.) (2013). *Metaevaluierung Berufsbildung: Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit*. Münster: Waxmann. 202 p.

Zurzeit erlebt die Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit eine eigentliche Renaissance. Nachdem während einigen Jahren der Fokus der Bildungszusammenarbeit vor allem auf die Grundbildung gerichtet war, steht nun bei vielen Organisationen stärker die Frage nach der beruflichen Qualifizierung und nach der Integration junger Menschen in den Arbeitsmarkt im Vordergrund. Besonderes Interesse an der Berufsbildungszusammenarbeit besteht zurzeit natürlich vor allem in der Schweiz und in Deutschland. In der Bildungslandschaft beider Länder nimmt die Berufsbildung nämlich traditionell ein grosses Gewicht ein, weshalb beiderorts die offizielle Entwicklungszusammenarbeit bereits in früheren Jahren stark auf die Berufsbildung gesetzt hat. Vor dem Hintergrund der erneuten Bedeutungszunahme der Berufsbildung haben die zuständigen amtlichen Stellen in der Schweiz und in Deutschland kürzlich ihre Berufsbildungsaktivitäten evaluieren lassen. Während die schweizerische DEZA ihre Berufsbildungsaktivitäten anhand der üblichen Evaluationskriterien

(Relevanz, Effektivität, Effizienz, Wirkung und Nachhaltigkeit) und am Beispiel von 10 Projekten hat untersuchen lassen (Maurer et al., 2011), hat die deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) ein umfassenderes Vorgehen gewählt: So wurden in einem ersten Schritt 12 an ähnlichen Fragestellungen ausgerichtete Einzelevaluierungen von Vorhaben der beruflichen Bildung in Auftrag gegeben, deren Ergebnisse dann in einer Querschnittsevaluierung anhand der auch in der DEZA-Evaluation verwendeten Evaluationskriterien und im Hinblick auf einige entwicklungspolitische Querschnittsthemen (z.B. Armutsminderung, Gleichberechtigung der Geschlechter) ausgewertet wurden. In einem zweiten Schritt wurden die Ergebnisse der Einzelevaluierungen – zusammen mit bereits bestehenden 13 weiteren Evaluierungsberichten im Sektor Berufsbildung – zum Gegenstand einer Metaevaluierung gemacht, die sich insbesondere mit den Erfolgsfaktoren nachhaltig wirksamer Berufsbildungsprojekte beschäftigte und die Ergebnisse der Querschnittsevaluierung stärker auch noch aus einer entwicklungspolitischen Perspektive beleuchtete. Diese Auftragsstudie wurde nun, zusammen mit einer Darstellung der Evaluationsstrategie sowie einer Stellungnahme zu den Evaluationsergebnissen durch die GIZ, als Sammelband einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Ein zentrales Ergebnis der Metaevaluierung besteht nun darin, dass die wesentlichen Erfolgsfaktoren letztlich nicht berufsbildungsspezifisch sind, sondern dass sie auch für die meisten Sektoren der Entwicklungszusammenarbeit Gültigkeit haben. Aus einer schweizerischen Berufsbildungsoptik erscheint dabei besonders die Aussage relevant, dass jene Projekte mehr Erfolg versprechen, die tatsächlich systemkompatibel angelegt sind. Dies bedeutet für die deutsche (aber auch für die schweizerische) Berufsbildungszusammenarbeit, dass sie nicht einfach auf das in den beiden Ländern stark verbreitete duale Modell der Berufsbildung setzen kann, sondern sich darum bemühen muss, kontextspezifische Lösungen zu finden. Nachhaltig erfolgreich sind Projekte vor allem aber auch dann, wenn sie gut qualifiziertes Personal für sich verpflichten können, wenn sie stark auch von lokalen Akteuren getragen und mit einem guten Mass an Flexibilität in die Praxis umgesetzt werden.

Mit Blick auf die aktuelle Bedeutungszunahme der Berufsbildungszusammenarbeit erscheint auch die Feststellung wichtig, dass viele Berufsbildungsprojekte deshalb nicht erfolgreich sind, weil mit ihnen zu hohe Erwartungen verbunden sind. Tatsächlich ist es so, dass von der Berufsbildung nicht wirtschaftliches Wachstum oder eine Zunahme an Arbeitsplätzen erwartet werden darf; vielmehr kann sie lediglich dazu beitragen, junge Menschen im Hinblick auf ihre Integration in wachsenden Wirtschaftssektoren beruflich zu qualifizieren. Dennoch zeigen sich die Autoren überzeugt, dass Berufsbildungsprojekte durchaus zur Armutsminderung – einem zentralen Ziel der Entwicklungszusammenarbeit – beitragen können. Allerdings sei dabei zu beachten, dass die Zusammenarbeit mit den etablierten Bildungsinstitutionen häufig nicht ausreicht. Stattdessen müssten erstens auf lokaler Ebene tätige Organisationen (z.B. NGOs) eingebun-

den werden, die engen Kontakt zu den entsprechenden, sozial benachteiligten Zielgruppen haben. Zweitens sollte dabei beachtet werden, die in ländlichen Gegenden verbreitete informelle Wirtschaft stärker einzubinden, wobei – wie bereits erwähnt – nicht immer auf das duale Modell abgestellt werden kann. Dies ist zweifellos eine Erkenntnis, die die schweizerische DEZA bereits vor einigen Jahren gewonnen hat, weshalb ihre Strategie der Berufsbildungszusammenarbeit letztlich etwas pragmatischer erscheint als jene der GIZ.

Markus Maurer, Pädagogische Hochschule Zürich

Bibliographie

Maurer, M. et al. (2011). Evaluators' Final Report. In: Swiss Agency for Development and Cooperation (Ed.): *Evaluation 2011/2: SDC's Vocational Skills Development Activities*. Berne: Swiss Agency for Development and Cooperation.

Albero, Brigitte & Poteaux, Nicole (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience de d'autoformation à l'université*. Paris: Éditions de la maison de l'homme, collection TICs. 267 p.

L'intérêt pour les formations à distance soutenues par les divers nouveaux moyens technologiques est vif. De nombreuses équipes de recherche universitaires du monde entier contribuent à la réalisation de programmes de formation puis publient les bilans qu'ils en font. Du récit de pratique à la réflexion critique en passant par le «mode d'emploi», la palette de contributions analysant les apports et les limites de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine de l'enseignement supérieur (mais pas seulement) est grande, variée, et, il faut le dire, de qualité inégale.

L'ouvrage coordonné par Brigitte Albero et Nicole Poteaux appartient à la fois à ceux qui décrivent une innovation que les auteurs ont réalisé dans le domaine des technologies mais aussi à ceux qui les analysent sans complaisance, avec un lucidité remarquable en regard de l'investissement consenti au cours de longues années pour faire vivre, et bien vivre, le projet. Cet ouvrage collectif rend donc compte d'une étude de cas (dont la modalité d'enquête est fort bien décrite dans le chapitre1). Le point de départ en est une expérience d'autoformation à l'université, dispositif qui a placé l'autonomie du sujet apprenant au centre de son projet. Le dispositif du Centre de ressources en langues, mis en place à l'Université de Strasbourg, a permis aux étudiants d'apprendre les langues par une démarche individualisée, et ceci pendant une quinzaine d'année. Afin d'étudier les conditions et les conséquences de l'intégration des technologies dans les pratiques d'enseignement supérieur, le programme thématique *e-pathie* (Fondation Maison des sciences de l'homme à Paris) a soumis à l'épreuve du terrain la pertinence du projet scientifique.

Les neuf chapitres exposent donc le projet, l'auscultent et, *in fine*, l'évaluent: après avoir exposé les modalités particulières de ce qu'est l'étude de cas (chapitre 1, par Brigitte Albero), le chapitre 2 reprend une conférence de Monique Linard qui apporte son regard extérieur – enthousiaste sur le projet en question – d'universitaire, linguiste et spécialiste des problèmes de l'apprentissage médiatisé. Nicole Poteaux (chapitre 3) revient ensuite sur l'historique du développement du dispositif et en dresse un bilan provisoire, bilan que complète l'analyse de Brigitte Albero (chapitre 4) à la teinte douce-amère où est clairement indiqué le prix de l'expansion, de la difficile imbrication entre objectifs de formation et impératifs économiques: «Les personnels les plus dévoués peinent à force de lassitude et l'épuisement et les étudiants sont dubitatifs face à un système qui semble les abandonner à leurs seules ressources [...]. La situation actuelle montre que, dès lors qu'il cherche à répondre aux besoins de traitement des grands nombres, le dispositif voit ses dimensions les plus innovantes minorées au profit des dimensions les plus immédiatement fonctionnelles et rentables au plan économique» (p. 94). Avec beaucoup de lucidité encore, Emmanuel Triby (chapitre 5) réalise une évaluation économique du projet qui met en exergue la nécessité d'une telle évaluation, «espace de négociation» qui s'ouvre et met en exergue les «fausses évidences pédagogiques» en cours dans les universités (p. 213): il y prône avec conviction la nécessaire relecture des liens entre éducation et formation et économie, jusque dans ses ambivalences.

Dans le chapitre 6, Pascal Marquet et Nicole Poteaux décrivent les caractéristiques des apprenants usagers du dispositif d'autoformation. Ils concluent en dressant le profil type de l'étudiant qui s'y inscrit: il s'agit d'un étudiant centré sur la préparation de ses examens plus que sur l'apprentissage d'une langue étrangère ou que sur sa propre formation... Le chapitre 7 (Peggy Candas et Jérôme Eneau) prolonge l'analyse et étudie l'autonomie de l'apprenant dans ses dimensions affectives. Les chercheurs montrent que les individus déjà autonomes a tendance à laisser libre cours à leurs envies et profitent vraiment de l'autoformation offerte alors «qu'un individu au profil plus scolaire tendrait à lutter contre ses propres habitudes pour recréer de manière artificielle, potentiellement moins efficiente, un guidage qui n'existe plus, au risque d'une fatigue ou d'une lassitude, voire de stratégies d'évitement lui permettant de prendre tout de même plaisir à son travail d'élève studieux» (pp. 159-160). Dans le même esprit qualitatif, le chapitre 8 (par Fabrice Roublot) analyse quelques trajectoires d'activité d'étudiants. Enfin, en conclusion générale, Monique Linard revient en chapitre 9 sur la problématique du *gouvernement de soi* et de l'*outil de management*. Elle pointe notamment l'écart inévitable entre attentes et usages, le nécessaire réexamen de l'évaluation économique de l'efficacité de tout dispositif pour finalement plaider pour une redéfinition de l'enseignement universitaire: «À la formation académique qui reste fondamentale, il convient d'associer une véritable formation professionnelle au 'métier' d'étudiant: non par la suppression de l'ancrage dans la culture et les savoirs disciplinaires, [...] mais par une préparation approfondie

aux métacapacités personnelles, cognitives et sociales, de plus en plus nécessaires dans tous les domaines. Les résultats de cette étude montrent que, quel que soit le domaine, le principe d'autonomie est beaucoup plus complexe et difficile que prévu à mettre en œuvre. Ils révèlent également les impasses et l'effet destructeur des injonctions qui imposent d'être autonomes tout en l'interdisant» (p. 201).

La variété et la qualité des analyses de cet ouvrage, analyses orientées ici par cette «étude de cas», permet à tout chercheur, responsable de formation, formateur ou étudiant exposé à un tel dispositif, de se rendre compte à la fois des ouvertures, mais aussi des limites et des écueils à éviter pour que réussisse la mise en œuvre d'un processus d'autoformations au niveau supérieur.

À noter encore que l'importante bibliographie (pp. 247-262) offre au lecteur curieux d'approfondir tel ou tel aspect de la question de l'autoformation par les TIC de quoi largement alimenter sa réflexion.

Danièle Périsset, HEP-VS et Université de Genève

Perrenoud, Philippe (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Issy-Les-Moulineaux: ESF. 221 p.

L'école obligatoire forme-t-elle les élèves à affronter les situations qui les attendent dans leur vie d'enfants, d'adolescents puis d'adultes? Le doit-elle? Le peut-elle? C'est à ces questions que s'attaque Philippe Perrenoud, sociologue du curriculum, de manière résolument originale, ambitieuse et critique. Le projet n'arrive pas par hasard et s'inscrit au sein d'un contexte de transformation des programmes de l'école obligatoire dans tous les pays, selon des logiques plus ou moins claires de «curriculum par compétences», d'interrogations et de controverses théoriques et idéologiques sur la notion de compétence et de son utilisation dans les curricula.

Dans son introduction générale, l'auteur pose deux questions fondamentales: (1) Suffit-il, pour préparer à la vie, d'insister sur la mobilisation des savoirs actuellement enseignés à l'école? Peut-on postuler que ces savoirs sont à la fois nécessaires et suffisants pour affronter les situations de la vie d'adulte? Ces questions imposent d'étudier non seulement l'usage réel des savoirs enseignés à l'école dans les sociétés modernes, mais aussi les conflits d'intérêts et de pouvoir entre, d'un côté les défenseurs d'une école obligatoire qui devrait d'abord préparer aux études longues (pour mieux former l'élite), et de l'autre, ceux qui pensent qu'elle devrait préparer tous les élèves à faire face aux situations de la vie, à commencer par les plus démunis qui quitteront l'école sans faire d'études supérieures; (2) Que suppose la (re)définition des contenus de l'éducation de base? Pour l'auteur cette question ne doit pas seulement renvoyer à des compromis entre défenseurs des disciplines enseignées à l'école, mais à leur dépassement par des postures et des choix résolument éthiques et politiques, en fort lien avec la conception qu'a une société de ses finalités et de l'être humain en général. Ce questionnement

introduction tisse les trois parties majeures de l'ouvrage.

La première partie redéfinit le concept de compétence en soulignant sa fragilité conceptuelle et empirique, et avertit d'emblée que la confusion profite aussi bien aux pourfendeurs qu'aux défenseurs des programmes par compétences. L'auteur propose une clarification des rapports entre compétences et d'autres concepts comme ceux de connaissances, d'habiletés, de disciplines, d'objectifs de formation ou de situation. De quoi dissuader de croire qu'on peut définir des compétences simplement en plaçant un verbe d'action devant une notion.

La seconde partie tente de cerner les savoirs pertinents pour préparer à la vie. L'auteur proposerait dans l'idéal de créer des «observatoires des pratiques sociales et de la vie des gens», qui partiraient de la complexité des situations qu'ils vivent pour en déduire les savoirs à mobiliser. En attendant, il amorce la réflexion par une analyse critique non seulement des savoirs des disciplines scolaires traditionnelles, mais aussi des savoirs transmis au travers de ce qu'il nomme avec Audigier: les éducations. L'auteur évoque également un ensemble de disciplines absentes des programmes de l'école obligatoire, comme la psychologie, le droit ou les sciences économiques et sociales, et révèle par-là même un paradoxe: les problèmes majeurs qu'une personne est susceptible de rencontrer dans sa vie (conflits, relations difficiles, migrations, chômage, divorce, démêlés avec la justice, etc.), appellent justement la mobilisation de savoirs dans ces disciplines peu présentes.

La troisième partie cherche à dessiner un chemin entre constats et propositions ambitieuses. Dans quelle mesure l'école obligatoire fait-elle et pourrait-elle vraiment faire de la place, dans ses curricula actuels, aux sciences sociales et humaines et aux éducations? Face à la complexité des finalités de l'école dans les sociétés contemporaines, aux conflits d'intérêt et de pouvoir entre les classes sociales quant aux contenus et à la maîtrise de certains savoirs, et à l'éternel combat des empires disciplinaires pour garder leur place dans les programmes, l'auteur exprime doutes et perplexité.

Il propose en conclusion une «voix médiane», en établissant une liste originale de compétences qui partiraient non pas de savoirs à maîtriser, mais de situations et de problèmes auxquels les jeunes adultes sont confrontés. Plus qu'un nouveau référentiel, plus qu'une réponse, cette liste est une invitation au débat épistémologique, pédagogique et politique.

La postface de l'ouvrage, signée François Audigier, didacticien des sciences sociales, prolonge les préoccupations et l'intention politique de l'auteur. Sa réponse propose notamment d'affiner le regard épistémologique sur l'articulation entre disciplines scolaires et éducations, ou de creuser la dialectique situations-compétences au regard de ce qu'offrent les curricula déjà installés des sciences sociales dans les plan d'études: répondent-ils ou non aux questions que les gens se posent pour comprendre le monde et agir en connaissance de cause?

Valérie Vincent, Université de Genève.

