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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 36 (2014)

Heft: 3

Buchbesprechung: Rezensionen = recensions = recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Bosche, Anne (2013). *Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre).* Bern: hep. 288 S.

In ihrer Promotionsschrift – eingereicht an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich und angenommen im Herbst 2012 – befasst sich Anne Bosche mit drei Curriculumreformen, die nach 1960 im Kanton Zürich auf der Volksschulstufe lanciert, diskutiert und eingeführt worden sind: die Neue Mathematik, das Frühfranzösisch und Lebenskunde. Den drei Reformen ist gemeinsam, dass sie sich auf eine bildungspolitische Diskussion abgestützt, das Gefüge des Unterrichts inhaltlich wesentlich verändert und die Schaffung und Einführung neuer Unterrichtsmaterialien erfordert haben. Wie können Reformprozesse und in ihnen die Steuerung bezüglich bildungspolitischer Legitimierung, inhaltlicher Ausgestaltung und unterrichtlicher Umsetzung erklärt werden? Diesem Interesse geht die Autorin unter der Perspektive der Governance-Forschung nach und präzisiert es mittels vier Fragen (S. 18): (1) Inwiefern nehmen bestimmte Akteure Einfluss auf die Umsetzung von Schulreformen? (2) Welchen Handlungsorientierungen folgen die beteiligten Akteure? (3) Wie geht der Prozess der bildungspolitischen Steuerung vonstatten? (4) Inwiefern treffen die neuen curricularen Inhalte auf Akzeptanz bei den Lehrpersonen?

Die Einleitung (Kap. 1) steckt den theoretischen Rahmen ab, begründet das methodische Vorgehen, diskutiert die Quellenlage und entwirft die weitere Gliederung der Arbeit. Die Erörterung des theoretischen Rahmens macht klar, dass die Ebenen von Politik bzw. Bildungspolitik einerseits und von Schule und Unterricht andererseits unterschiedliche Funktionen erfüllen und von unterschiedlichen Arbeitskontexten gekennzeichnet sind (S. 23). Die «lose Koppelung von Schulebene und politischer Ebene schränkt bildungspolitische Steuerung zwangsläufig ein», so die Autorin (S. 23). Die Koppelung zwischen und innerhalb der Ebenen ist durch ein «doppelt indirektes Verhältnis gekennzeichnet», indem der «steuernde Akteur (...) in Abhängigkeit gegenüber anderen Akteuren, durch Steuerungsaktivitäten anderer Akteure geprägt und auf festgelegte Pfade eigener vorheriger Steueraktivitäten beschränkt» (S. 28) ist. Das methodische Vorgehen, die Auswahl der drei Reformbeispiele und die Quellenlage ergeben sich aus den bildungspolitischen Gegebenheiten des Kantons Zürich, namentlich der auch gesetzlich geregelten Akteursbeteiligung. Hinsichtlich Langjährigkeit, hoher und vielschichtiger Akteursbeteiligung erwiesen sich Neue Mathematik und Frühfranzösisch als Hauptreformen der beiden Jahrzehnte nach 1960, während das neu gegründete Fach Lebenskunde der Forscherin als Kontrastbeispiel dient und die politischen Behörden vergleichsweise wenig beschäftigt hat.

Das Kapitel «Wissenschaftsentwicklung – Bildungsplanung – Schulreformen» (Kap. 2) macht den internationalen, nationalen und kantonalen Kontext der drei Reformen deutlich. In den drei folgenden Kapiteln (Kap. 3-5) unterzieht die Autorin den Ablauf der drei ausgewählten Reformen je einer governance-theoretisch geleiteten Analyse, um ihre bildungspolitische Steuerung in einem Schlusskapitel (Kap. 6) vergleichen und die Ergebnisse in Thesenform zur Synthese führen zu können.

Die Ergebnisse spitzt die Autorin in der Art zu, dass sie im Wesentlichen die beiden Ebenen *Erziehungsrat* und *implementierende Akteure* unterscheidet und deren Wirksamkeit unter den vier leitenden Fragen vergleicht: (1) Der Erziehungsrat kann via hierarchischer Strukturen über die Akteursbeteiligung und deren Wirksamkeit bestimmen, während die implementieren Akteure auf Grund der Anerkennung ihrer Expertise direkten Einfluss auf den Reformprozess und den Reformgegenstand nehmen können (Kap. 6.2). (2) Die Handlungsorientierungen des Erziehungsrats entsprechen seiner Funktion einer vollziehenden Behörde mit Entscheidungskompetenzen, während implementierende Akteure am Erhalt ihres Status quo orientiert sind und bei klaren Vorgaben reaktiv und im Falle von Gestaltungsspielraum proaktiv handeln und die Praxistauglichkeit der Reformen im Auge haben (Kap. 6.1). (3) Die Akteurskonstellation und -koordination variiert in bildungspolitischen Steuerungsprozessen in Abhängigkeit vom Reformprojekt; Konfliktsituationen sind ein konstitutives Element in diesen Prozessen (Kap. 6.3). (4) Bei der Beantwortung der vierten Frage hält sich die Autorin sehr zurück, denn die Wirksamkeit oder gar Wirkungen der Steuerungsprozesse auf der Schulebene sei kaum nachweisbar, auch wenn mit der Einführung eines neuen Faches und von neuen Lehrmitteln doch Fakten geschaffen worden sind. – In zwei kurzen Abschnitten nimmt die Autorin eine methodische Reflexion ihrer Studie und eine historische Verortung der drei Reformen vor (Kap. 6.5 und 6.6).

Anne Bosches exemplarische Studie zur Steuerung von Reformprozessen besticht durch klare Begrifflichkeit, präzise Fachsprache und gründliche Aufarbeitung der Quellen. Die Governance-Theorie wird sorgfältig auf die Fragestellung und die Quellenlage bezogen. Die Ergebnisse sind übersichtlich dargestellt und die Schlussfolgerungen differenziert, zugleich prägnant abgefasst und überzeugend. Wer in einem Reformvorhaben über bildungspolitische Entscheidungskompetenzen verfügt oder als implementierender Akteur Mitverantwortung trägt, erhält zum einen Bestätigung seiner Erfahrungen, zum andern auch neue Einsichten und damit mehr Souveränität. Im abschliessenden Kapitel überlässt die Autorin Leserinnen und Lesern weiterführende Fragen zu stellen, so zur Generalisierbarkeit und zur Nutzbarkeit der auf den Kanton Zürich bezogenen Studie.

Peter Metz, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel

Vergnioux, Alain (2013). *Grandes controverses en éducation*. Berne: Peter Lang, Exploration, Éducation: Histoire et pensée. 290 p.

Cet ouvrage collectif aborde une thématique intéressante, à avoir celle des controverses en éducation qui sont, il faut bien l'admettre, nombreuses tant au plan national qu'international. L'intérêt de cette parution réside dans la publication, dans un seul volume, de discussions à partir d'objets apparemment hétéroclites. Leur coexistence montre bien la complexité et l'ancienneté des débats philosophiques et sociaux autour des questions éducatives.

La première partie de l'ouvrage peut se lire dans une perspective supranationale certaine. Ses contributions revisitent quelques figures emblématiques de la pédagogie et dont il est rappelé ici combien elles ont été, elles aussi, actives dans le développement de certaines controverses. Ainsi, Jean-Marc Lemarre revient sur *Erasme et Luther* à propos de leur controverse sur le libre arbitre, sur ces deux conceptions du monde qui, au 15e siècle, se sont affrontées dans cette Renaissance qui est donnée constituant «un tournant, celui de l'avènement de l'éducation de l'homme moderne» (p. 25). Dans le chapitre 2, Didier Moreau se penche sur un domaine moins connu du monde francophone: celui de la controverse qui se développe, à la fin du 18e, entre Herder et Schiller à Weimar à propos de l'Éducation, l'État et la Poésie. «Nous évoquons ici une controverse depuis longtemps devenue inaudible, mais dont l'actualité nous hante toujours, puisqu'elle structure [...] toute l'appréhension que nous avons, à l'école, de la force libératrice de la culture, et, dans la société civile, de la capacité de la culture populaire à prétendre à une existence autonome et à une dimension émancipatrice» (p. 53).

Les deux chapitres suivants portent sur une figure plus connue parce que souvent prise à témoin par les «anti-pédagogistes», à savoir le «réquisitoire de Hannah Arendt» qui prend pour cible l'Éducation nouvelle et la pédagogie de Dewey (p. 76). Michel Fabre (chapitre 3) imagine donc «une controverse fictive aux enjeux bien réels» entre Arendt et Dewey, controverse qui démonte les arguments de la philosophe en lui opposant les propositions pédagogiques bien différentes des interprétions erronées et largement diffusées qui ont été faites de la pédagogie de Dewey. Se posant en complément de ce chapitre 3, Dominique Ottavi (chapitre 4) remet, du point de vue historique, «la crise de l'éducation d'Arendt dans son contexte: Hannah Arendt face aux critiques de l'éducation progressive». Son ambition, dans ce texte, est de «renouveler l'abord des textes d'Arendt en les situant dans leur contexte intellectuel américain dans la période de l'après-guerre», en faisant «un pas de côté [pour] permettre de prendre des distances par rapport à une 'réception' d'Arendt qui empêche de saisir la portée véritable de ses arguments contre le pédagogisme». (p. 97).

Les deux autres parties de l'ouvrage (partie 2: Antinomies pédagogiques; partie 3: Genèses et longue durée) traitent d'objet contemporains; ils le font cependant à partir de la situation française. Laurence Thouroude (chapitre 5)

aborde la question sensible de l'école inclusive dans un chapitre intitulé «Handicap, normalité, scolarisation: le sens de l'éducation spécialisée?». Dans la même ligne de la prise en compte de la différence à l'école, Jean-Yves Bodergat se penche sur «La controverse sur le statut de l'élève: ses enjeux pour les élèves en difficulté» (chapitre 6). Au chapitre 7, Jean Houssaye, de sa plume alerte se demande s'il faut «Restaurer la pédagogie traditionnelle?». Certains estiment, dit-il (p. 171), «qu'il faut restaurer la pédagogie traditionnelle, comme si on s'en était éloigné. Les autres, les plus nombreux, se battent pour que l'on en sorte, comme si elle était toujours bel et bien présente massivement. D'une certaine manière les uns et les autres sont d'accord sur le diagnostic: le système éducatif est en crise». Pourtant, chacun campe sur ses positions: pour les uns (la plupart), «la cause de la crise, ce sont les méthodes nouvelles. Et la solution, la restauration des traditions. Ce qui va précisément à l'encontre de tous ceux, plus nombreux en fait, qui considèrent que la cause de la crise de l'école, c'est la pédagogie traditionnelle et que la solution réside dans le changement» (p. 183). Bref, malgré des décennies de recherches en pédagogie et sociologie, les positions ne bougent pas.

Ce constat autour de débats infinis et finalement stériles introduit la troisième partie «Genèses et longue durée», dont les quatre chapitres sont aussi orientés «débats entre français». Deux chapitres y traitent des débats entre républicains et pédagogues. Dans le chapitre 8, Alain Trouvé se demande si la controverse n'est pas «contre-productive». Pierre Kahn (chapitre 9), avec un regard historique, constate – plus qu'il ne se demande – que «Républicains contre Pédagogues», ressemblent aux «les habits neufs d'une vieille querelle»! Puis, au chapitre 10, Youenn Michel et Alain Vergnioux reviennent sur un débat que l'on pourrait croire dépassé – mais qui ne l'est assurément pas: celui de la «gratuité scolaire, controverses et enjeux». Enfin, dans le chapitre 11, Philippe Fornay revient sur la question du «Voile islamique et les généralisations laïques».

Si l'ensemble de ces questions concerne de fait la France (mis à part celles que reprend la première partie de l'ouvrage), nul doute que d'autres pays sont concernés par des débats idéologiques, sociaux et politiques semblables et vivent des controverses apparentées. Les articles offrent un miroir bienvenu que chacun transposera. La structure de l'ouvrage collectif permet une lecture ciblée des différents chapitres (dont la qualité d'écriture est encore à relever) selon les intérêts ou les débats contextuels sensibles.

Danièle Périsset, HEP-VS et Université de Genève

Wallenhorst, Nathanaël (2013). *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires.* Berne: Peter Lang, coll. Exploration. (211 pages)

À l'heure où les comparaisons internationales fondent les orientations générales prises pas les politiques éducatives nationales, le regard des lycéens français et allemands que Nathanaël Wallenhorst synthétise dans son livre est un bel exemple de ce qui se passe dans la vie réelle des adolescents issus de terrains culturels historiquement différents.

L'analyse proposée ici a été construit à partir de 127 entretiens réalisés avec deux cohortes de lycéens de 15 à 17 ans dans le cadre de l'accompagnement scientifique d'un programme d'échanges scolaires de 6 mois. Ce *Programme Voltaire*, organisé par l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ), a mis l'accent sur l'expérience interculturelle qui, entre 2004 et 2008, a accueilli environ 1000 lycéens français et allemands. L'enquête ethnographique dont il est rendu compte est riche de «la réflexivité des jeunes confrontés à deux logiques culturelles liées à des établissements scolaires et des expériences lycéennes différentes. Ils nous dévoilent à la fois leur propre expérience de lycéen qui s'éclaire dans l'altérité et l'expérience lycéenne étrangère, parfois difficile à endosser» (p. 4, introduction signée par Gilles Brougère).

La comparaison ethnographique permet de rendre visible les dimensions de l'expérience lycéenne que seule la confrontation à un système étranger rend possible. Les mots et concepts pèsent, immédiatement, de tout leur poids: entre la dimension culturelle de l'expérience scolaire française et la *Bildung* allemande, c'est tout une conception de la formation qui se joue – le mot *Bildung* ne pouvant pas se traduire simplement par *formation,* tant les valeurs du développement global de la personne (y compris son instruction) qui sous-tendent la *Bildung* sont éloignées ce que sous-tend le concept d'*expérience scolaire* défini quasiment exclusivement dans la littérature en sciences de l'éducation publiée en France. On y constate que l'enseignant allemand n'est pas un simple transmetteur de savoirs: «Il se vit comme un éducateur, c'est-à-dire qu'il aide l'élève à s'approprier les savoirs de façon autonome» (p. 19) en adéquation avec l'idée que la *Bildung* est un «processus de développement et d'épanouissement des capacités de compréhension des personnes, de développement d'un potentiel de compétence, d'action, de résolution de problèmes et de mise en place de relations» (p. 19).

De là découlent d'importantes différences du point de vue de la relation pédagogique et de la figure de l'enseignant qu'analyse la première partie de l'ouvrage: les notions d'aide, de proximité et de distance, le rôle de l'enseignant transmetteur *vs* accompagnateur, le poids de la parole l'enseignant et du silence de l'élève en France, la logique d'accumulation des connaissances en France *vs* (pour les élèves) donner son avis et exprimer sa pensée en Allemagne, la discussion et la négociation entre enseignants et élèves en Allemagne *vs* l'agressivité et l'opposition entre élèves et profs en France, avec son lot d'humiliations et de moqueries font l'objet d'analyses comparées.

L'étude met également en exergue les différences de conception du travail scolaire et de la place de l'école dans la vie de l'adolescent. Là où, en France, il y a une tradition de travail et de performance, de rythme d'apprentissage constant et soutenu, c'est «comme des vacances» en Allemagne – parce que le travail n'y est pas cadré de la manière aussi formelle et stricte que dans la tradition française. «On existe par ses études en France»! Mais en Allemagne, «certes, l'école est importante, et je pense qu'on apprend aussi seul pour que nos notes soient convenables, mais maintenant c'est non plus à ce point le point central de la vie. (Marlène)» (p. 82). Ce qui fait dire à un jeune français: «En Allemagne, ils ont une jeunesse!» (p. 83).

La seconde partie de l'ouvrage compare l'expérience et les systèmes scolaires: réfléchir l'expérience scolaire, prendre conscience de sa socialisation, du «moule» dans lequel on est fondu et accepter la détermination sociale qui fonde l'individu sont autant d'éléments que les entretiens avec les jeunes lycéens des deux pays ont mis en évidence.

Pour N. Wallenhorst, l'expérience scolaire des lycéens du programme Voltaire permet d'apporter des éléments de compréhension des systèmes scolaires nationaux. Pour l'auteur, la mise à jour des conditions spécifiques du système scolaire en France participe notamment à la compréhension du décrochage scolaire et ceci parce que la relation pédagogique y est vécue comme impersonnelle et limitée sans la dimension de l'accompagnement; parce que la question de l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves se pose; ou encore parce que la dimension exclusive du système scolaire français centré sur le travail et la réussite n'est pas innocente (p. 163).

Les résultats présentés ici interrogent enfin fortement la fonction symbolique de l'école, le fait que la construction de l'expérience scolaire soit fortement tributaire des expériences extrascolaires, surtout chez les adolescents: les allemands scolarisés ponctuellement en France ont l'impression que l'école y est la vie, et que la vie, c'est l'école, avec toutes les conséquences liées à la réussite – ou l'échec – scolaire. L'étude met encore en exergue la violence du système éducatif français, violence «qui n'existe pas sous cette forme en Allemagne» (p. 170): violence institutionnelle, violence de la situation scolaire elle-même, violence des enseignants vis-à-vis des adolescents et vice-versa, violence des élèves entre eux «dans une chaine hiérarchisée du mépris» (p 170). La conclusion n'est guère flatteuse pour le système éducatif français: l'école y est vue comme étant un «sanctuaire» à l'abri de la «vraie vie», à l'abri des divisions de la vie sociale. Perçue par les adolescents français et allemands comme étant «enfermante, unidirectionnelle (le travail et la réussite scolaire) et ne permettant pas un développement harmonieux de l'individu» (p. 173), l'école française ne favorise pas, comme l'école allemande, l'apprentissage autonome par l'expérience, hors du contrôle pointilleux sur tout ce qui est appris. Le rôle de l'école française reste *l'instruction* des enfants et des adolescents; en Allemagne, son rôle repose dans la beaucoup plus globale et humaniste *Bildung*.

La lecture de cet ouvrage, *in fine,* ne se limite pas à la description comparative de deux modes de fonctionnement appréhendés du point de vue ethnographique. Les données relevées sur les acteurs les plus concernés par les systèmes éducatifs, à savoir les élèves adolescents, montrent que loin de relever des effets attendus de la standardisation des visées et prescriptions des politiques scolaires, les facteurs historico-culturels, chargés qu'ils sont de conceptions du monde et de l'éducation, colorent à la fois les structures scolaires et les conceptions des enseignants lorsqu'ils enseignent et vont, logiquement, orienter les fondements à l'œuvre dans l'éducation et l'instruction que reçoivent les adolescents. Loin d'idéaliser le système allemand dont les limites sont relevées en conclusion, la comparaison permet surtout de mettre en exergue les spécificités de la France et d'en interroger les évidences culturelles et structurelles sur lesquelles il est peut-être possible d'agir en vue d'améliorer le système.

Quoiqu'il en soit, et la postface du livre le met en titre, l'éducation en Europe relève par essence d'une tâche interculturelle de laquelle l'ethnocentrisme et la standardisation abstraite sont exclus. Voilà qui, en période de triomphe politique de la standardisation des discours émis aux plus hauts niveaux et malgré la sévérité de certains des constats posés, est franchement roboratif!

Danièle Périsset, HEP-VS et Université de Genève

Guibert Pascal & Périer Pierre (Éd.) (2012) *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire.* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 162 pages. Post-face de Philippe Perrenoud

Cet ouvrage regroupe sept contributions présentées dans trois parties distinctes que sont «les étapes et voies d'accès au métier d'enseignant; la confrontation au métier; les aspects et enjeux de la formation et de l'insertion professionnelle du métier d'enseignant». Une postface de cinq pages est offerte par Philippe Perrenoud qui cherche à savoir qui, finalement, s'occupe de mesurer le degré de socialisation. Si beaucoup peuvent endosser la robe du juge de cette socialisation (le jeune enseignant lui-même, ses collègues, les élèves, les parents des élèves, l'institution, ...) seuls les outils de la sociologie permettent de réellement mesurer le degré de socialisation d'un enseignant, socialisation qui commence bien avant la formation proprement dite et qui passe parfois par une contre-socialisation dans la période de formation duale.

Cet ouvrage traite plutôt du sentiment intime de maitrise du métier que réellement des facteurs de socialisation. Il s'adresse aux formateurs d'enseignants, bien évidemment, aux superviseurs de travaux finaux dans le domaine de cette formation, mais également aux jeunes enseignants pour qui l'insertion professionnelle est un enjeu au moins aussi puissant que la transposition didactique ou la maitrise pédagogique.

S'il est destiné à un public français d'abord – tant les exemples que les recherches rapportées émanent du territoire de l'hexagone – gageons que les lecteurs de toute la francophonie trouveront des pistes de réflexion pour leur socialisation professionnelle. Mettre l'accent sur ce que le jeune enseignant a retenu de ce qu'il voyait comme étant juste, bon et ciblé chez les enseignants qu'il a lui-même eus est un comportement plus ou moins conscientisé, mais qui ne demande qu'à être enrichi du processus de la réflexivité. En ce sens, la socialisation est vue comme un processus bien plus qu'un état auquel l'enseignant serait parvenu, une fois pour toute. Cet ouvrage ne répond pas à la question lancinante de savoir si un enseignant débutant est plus démuni que tout autre débutant dans sa profession. Il reste une incohérence parfaitement explicitée, mais toujours incomprise: pourquoi les enseignants débutants héritent-ils toujours des classes les plus difficiles? N'y a-t-il pas là un signe de retenue fort peu bienveillante de la part des «anciens»?

S'il est une idée reçue auquel cet ouvrage collectif parvient à tordre le cou, c'est bien qu'un enseignant ne se socialise pas sur le tas parce qu'il a besoin de temps et d'une formation initiale extrêmement complète pour que l'expérience, l'entraide et la solidarité puissent déployer toute leur efficacité.

La première partie nous démontre que malgré des modes de recrutement fondamentalement différents, les jeunes enseignants anglais et français doivent surmonter les mêmes défis pour la socialisation primaire. Dans le deuxième chapitre, il est démontré que les enseignants issus de l'immigration ne forment pas un groupe homogène en matière de socialisation, mais que majoritairement ils sont aptes à convoquer des positions et des attitudes dans un réservoir bien moins rempli que celui des natifs. Mais est-ce bien de socialisation professionnelle dont il s'agit?

En seconde partie, il semble incontournable de faire appel au savoir-être et au savoir-faire bien plus qu'à la transmission du seul savoir. Cette prise de conscience, si elle est bien ancrée dans la tête des nouveaux enseignants, ne déborde pas dans celle de leur formateur. La mastérisation de la formation engendre inéluctablement une prolongation du processus de socialisation. On ne sait pas encore si cette prolongation est un bienfait pour la socialisation du métier. La formation dispensée dans les lycées professionnels engendre une autre forme de socialisation pour le nouvel enseignant qui œuvre dans ces classes: s'il est déjà dans le coup au niveau du métier qu'il fait apprendre, l'est-il aussi vis-à-vis de ses collègues enseignants qui, de fait, sont plus éloignés les uns des autres?

La troisième partie de l'ouvrage présente les dispositions à agir, réagir, ne plus agir et interagir qui sont des outils à maitriser pour répondre au dilemme entre contrôler et enseigner.

Les facteurs de socialisation seraient une longue suite d'expériences, d'épreuves surmontées, d'enjeux sociétaux maitrisés et d'une très solide formation initiale.

Pascale Spicher, Université de Fribourg