

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band: 37 (2015)
Heft: 1

Buchbesprechung: Rezensionen = recensions = recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 05.05.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Jovenet, Anne-Marie (2014). *Enfant en souffrance... élève difficile? Dialogue entre psychanalyse et pédagogie Freinet*. Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion. 238 p.

Dans cet ouvrage, Anne-Marie Jovenet, maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université Lille III, nous conduit dans ses réflexions dialogiques entre psychanalyse et pédagogie Freinet. La problématique servant de fil rouge aux trois parties de l'ouvrage vise à comprendre comment et pourquoi un enfant en souffrance devient, à la rencontre du milieu scolaire, un élève en difficulté et ce qui, dans la pédagogie Freinet, freine et empêche cet amalgame. Anne-Marie Jovenet tente de montrer dans ces pages comment cet amalgame se nourrit «d'un déni de souffrance, du refus d'impuissance chez l'adulte qui, se transformant en sentiment de culpabilité, appelle 'à faire quelque chose pour' cet élève difficile» (p.221). Par cela, elle dénonce le traitement systématique et acharné de la difficulté scolaire au travers des dispositifs de remédiation.

Dans une première partie, *Enfant, élève en souffrance: regard psychanalytique*, l'auteure se réfère d'une part à des cas cliniques présentés par des auteurs à référence psychanalytique (p.ex. Winnicott, Dolto, Mannoni) et d'autre part à ce que disent 10 élèves interrogés à propos de leur sentiment face à un changement d'école. À travers ces récits, elle définit l'enfant en souffrance comme étant marqué par une défaillance éducative profonde, cette défaillance étant conjuguée à une absence de paroles à l'enfant sur tout ce qui le concerne (p.66).

La deuxième partie, *Enfant en souffrance... élève difficile: question pédagogique* interroge les différentes pratiques pédagogiques conduisant ou non un enfant en souffrance à être ou devenir un élève difficile. L'auteure s'appuie ici sur les discours tant d'enseignants d'école régulière que d'enseignants d'une école Freinet à propos de l'utilisation de ces deux termes de souffrance et difficulté. Se révèle alors, pour l'auteure, l'effet inattendu de la pédagogie Freinet sur les enfants en souffrance (chapitre 6). Ce qui fait la spécificité de cette pédagogie, par exemple le climat de travail coopératif, l'écoute collective de la parole de chacun, le respect du temps personnel, permet, sans chercher à traiter le symptôme de la difficulté scolaire, une prise en compte de la souffrance.

La troisième partie *Rencontre entre psychanalyse et pédagogie Freinet* quitte le terrain des élèves et des pratiques pédagogiques pour se centrer sur les enseignants. Anne-Marie Jovenet se réfère alors principalement à son expérience de conduite d'un groupe d'analyse des pratiques en référence à la psychanalyse, menée auprès de l'équipe enseignante d'une école Freinet sur trois années consécutives. L'auteure montre ici l'importance de pouvoir dépasser, dans ces groupes de parole, le simple examen des problèmes et des recherches de solutions pour aborder l'expression et l'écoute collective de ce qu'elle désigne par le terme

de «soi profond» de l'enseignant. L'hypothèse est alors que si les enseignants peuvent révéler leurs souffrances dans leur activité professionnelle, ils se donnent les moyens de saisir la souffrance des élèves. Psychanalyse et pédagogie Freinet se rencontrent alors dans l'attention à l'être plutôt qu'au faire (p.183).

Les propos de cet ouvrage visent à montrer les apports de la psychanalyse à l'étude des situations d'enseignement/apprentissage et ici plus particulièrement à la pédagogie Freinet. Le lecteur au fait des théories à référence psychanalytique convoquées pour saisir les faits de pédagogie y trouvera une confirmation de la richesse de certains concepts pour saisir les dimensions implicites ou inconscientes des pratiques scolaires. Néanmoins, les propos, à quelques reprises, n'échappent pas à une forme de déterminisme, par exemple lorsque l'auteure affirme que le symptôme scolaire prend exclusivement naissance dans la vie extra-scolaire de l'enfant (p. 69) ou que c'est l'enseignant qui transforme l'enfant en souffrance en élève en difficulté. Le lecteur, s'il enseigne par exemple dans une classe de l'enseignement régulier, pourrait être heurté face à ces propos ou à la lecture de la présentation des dispositifs de la pédagogie Freinet, dispositifs parfois présentés comme un modèle idéal.

Il n'en reste pas moins que l'ouvrage d'Anne-Marie Jovenet se lit d'une façon fluide, avec de nombreux passages très bien illustrés avec des vignettes significatives. Cet ouvrage nous rappelle que si tout enfant est susceptible à un moment donné de sa scolarité de présenter des besoins pédagogiques et didactiques particuliers, le type de réponses que l'école va apporter, en particulier quand la logique de remédiations domine, peut entraver plutôt que faciliter le destin scolaire des élèves.

Roland Emery, Université de Genève

Gruson, Brigitte, Forest, Dominique & Loquet, Monique (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 373 p.

Le propos de cet ouvrage, qui s'adresse aux chercheurs et étudiants en sciences de l'éducation et en didactique, se situe à mi-chemin entre l'exposé d'une théorie en construction – la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) – et son déploiement progressif comme outil conceptuel, lequel permet de modéliser des jeux de savoirs. Il prolonge l'ouvrage de Sensevy et Mercier, «Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves» (2007)¹ qui pointait par le concept d'«action conjointe» le fait que l'enseignant et les élèves agissent ensemble dans toute situation didactique. À ce propos, selon la proximité du lecteur avec la TACD, il pourra être utile d'avoir l'ouvrage précédent sous la main pour certains rappels théoriques. Cela dit, les auteurs exposent leurs théories de façon claire et redéfinissent à l'occasion les présupposés sur lesquels repose leur approche.

«Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique» approfondit les fondements de la TACD (2007) en développant une description du triple système de jeux de savoir, à travers plusieurs exemples d'études de cas. Les notions prennent formes au fil des chapitres qui convoquent diverses situations d'enseignement/apprentissage de savoirs relevant de disciplines variées au sein d'institutions scolaires ou dans des situations extra-scolaires. Chaque chapitre apporte un point de vue neuf qui redéfinit et complexifie la théorie de l'action conjointe.

Les jeux de savoir sont globalement abordés suivant une approche «pragmatiste» où la théorie sert à développer une pratique «éclairée». Le projet des auteurs est de produire une théorie «au service» (de l'explication) de l'empirie. Le mouvement de va et vient entre la théorie et l'empirie caractérise donc l'ouvrage, où le modèle décrit correspond à une «spécification concrète de la théorie» (p. 366).

L'ouvrage présente donc un triple modèle comprenant les jeux didactiques, les jeux d'apprentissage et les jeux épistémiques. Le jeu didactique était décrit lors du premier ouvrage (2007), les jeux d'apprentissage et épistémiques sont ici décrits et approfondis.

Le but de l'ouvrage n'est pas seulement descriptif. Sur base de la présentation du rapport entre jeux d'apprentissage et jeux épistémiques, les auteurs évaluent l'efficacité des pratiques décrites, dans leur rapport entre milieu et contrat. Ainsi, il vise l'amélioration de la formation des enseignants en les considérant comme «collaborateurs» au sein de l'action conjointe; il se propose d'autre part de participer à la consolidation de la collaboration entre chercheurs et professeurs afin d'améliorer les dispositifs d'enseignement de l'AC.

D'un point de vue général, l'ouvrage se caractérise par quatre points présents à travers tous les chapitres: 1. la description approfondie de l'AC dans une démarche clinique; 2. le recours à l'empirie; 3. le traitement des données; et enfin, 4. les aspects sémiotiques. Plus spécifiquement, les quatre grandes parties sont divisées en chapitres qui concernent soit un savoir spécifique/une discipline, soit une approche comparatiste, présentant les différentes pratiques didactiques et éducatives au sein d'institutions scolaires et non scolaires. Cette recension ne décrira pas exhaustivement chaque chapitre mais cherchera plutôt à pointer certains éléments saillants de chaque partie.

La première partie, intitulée «Jeu épistémique et jeu d'apprentissage», explore ces deux jeux et leurs rapports dans différentes situations scolaires [ch. 1: enseignement des mécanismes sismiques en géologie à l'école primaire; ch. 2: enseignement des fractions et décimaux en mathématique dans des classes de CM2; ch. 3: enseignement de la «traversée de l'espace scénique en *quatre pattes-debout à deux* et en *quatre pattes-debout-au sol à trois*» dans une pratique chorégraphique à l'école maternelle] et non scolaires [ch. 4: enseignement du jeu «faire des bulles» en natation dans une institution préscolaire ludoéducative].

En comparant l'action conjointe dans quatre classes de CM2 (5^e primaire), Santini (ch. 1) émet des hypothèses vis-à-vis de l'efficacité des pratiques profes-

sorales à travers la caractérisation des jeux épistémiques par leur «densité en savoir» et leur «spécificité au savoir». Le deuxième chapitre, en s'attachant à la description et à l'analyse d'une pratique d'enseignement, tend à démontrer que l'apprentissage dépend de ces mêmes pratiques. Quilio intègre à cet effet la théorie des «vertus» (Pouivet) à la TACD dans l'analyse de la pratique enseignante pour comprendre ce qui advient lorsqu'un professeur poursuit un enjeu de savoir général plutôt que local. Dans le troisième chapitre, Motais-Louvel distingue les types de savoirs liés d'une part à la chorée (qu'elle définit comme «l'art du corps en mouvement», p. 60) et d'autre part à la «graphie» («l'écriture/lecture de suites de mouvement dansés, dans un espace et un temps construits selon l'œuvre en acte», p. 60). Dans le processus d'apprentissage, elle montre l'importance du rôle de l'artiste dans la transmission du savoir dont il est porteur, en collaboration avec l'enseignant. On assiste ensuite à un retournement de point de vue avec Loquet et Roesslé (ch. 4): à travers les jeux épistémiques liés à l'apprentissage des pratiques culturelles sportives, les auteures observent comment, dans un contexte non scolaire, ces enfants «façonnent leur culture» et «contribuent à la faire évoluer» (p. 92). Selon leur description, le jeu d'apprentissage «faire des bulles» renvoie au milieu, au temps et aux responsabilités dans la collaboration entre parent et enfant; le jeu épistémique est représenté par des «traits significatifs» liés à l'univers culturel de référence de l'APSA (activités physiques sportives et artistiques) et comporte des dimensions affectives ou émotionnelles, aussi bien qu'il implique des techniques et des transformations corporelles.

La deuxième partie, intitulée «Jeu didactique et capital d'adéquation», traite du rapport entre les notions d'efficacité et d'équité au sein des jeux dans le cadre d'un même enseignement [ch. 1: Découverte du monde vivant, sciences au cycle 2 (école élémentaire); ch. 3: Éducation aux médias et à l'infographie en classe de 3^e (13-14 ans); ch. 4: Langue étrangère «anglais» en CM2 et 6^e – comparaison de deux professeurs] et à travers deux disciplines [ch. 2: Mathématique et éducation physique et sportive, en 4^e].

Marlot (ch. 1) relève une dichotomie dans la conception que l'enseignant a de l'efficacité et l'équité, associant le premier à l'acte d'enseigner et le second à l'acte de socialiser. Marlot rappelle que l'un des objectifs poursuivis par la TACD est précisément de penser conjointement ces deux concepts dans la pratique enseignante. Rilhac (ch. 2) propose une approche comparative: géométrie (initiation à la démonstration) et éducation physique et sportive (EPS) (initiation à l'escalade) en classe de 4^e. Il conclut qu'apprendre c'est aussi *désapprendre* des compétences devenues «inutiles» et potentiellement sources d'obstacles. Kerneis (ch. 3) analyse pour sa part les incidences des glissements de jeu d'apprentissage sur le professeur et les élèves, dans le cadre d'un projet de classe visant à apprendre comment «lire le journal de manière critique et [à] écrire des articles sur un thème proposé». Il étudie ainsi comment l'enseignant amène les élèves, en partant de leur incertitude ou ignorance, vers la construction de certitudes. Gruson (ch. 4) analyse ensuite les prises de parole en classe lors de cours de langue étrangère et

la façon dont les élèves mobilisent leurs connaissances pour participer aux jeux dans la langue anglaise. Elle observe des glissements de jeu quand les élèves, au lieu d'agir avec la langue, répètent les phrases de façon identique au modèle. Les glissements de jeux exposés dans cette deuxième partie montrent la nécessité d'un équilibre entre milieu et contrat:

Si un élève entretient un rapport adéquat aux attentes du professeur et aux objets du milieu alors il a plus de chance d'augmenter son capital de connaissances et, réciproquement, si un élève possède une fort capital de connaissance alors il peut plus facilement s'inscrire dans un rapport adéquat aux attentes professorales et aux objets du milieu. (p. 224)

La troisième partie, «l'attention conjointe dans les jeux didactiques» explore des situations où l'attention n'est pas efficace, dans le sens où l'effet attendu ou le but de l'action didactique ne serait pas atteint au sein de l'action conjointe. À cet égard, les chapitres illustrent des distinctions possibles dans les types d'attention: a. l'attention peut être ascétique ou conjointe, c'est-à-dire «produite par le désir et non par le contrôle» [ch. 1: exemple de l'école Freinet de Vence]; b. l'attention à l'élève peut prendre le dessus sur l'attention au milieu [ch. 2: exemple à travers la pratique des enseignants spécialisés]. L'importance du milieu est illustrée à travers ses dimensions sémiotique, proxémique et épistémique [ch. 3: exemple contrastés en lecture et mathématique].

L'une des visées de cette partie est de trouver comment le professeur peut résister au mécanisme électif/sélectif grâce à l'attention accordée aux besoins des élèves. Cette 3^e partie s'avère ainsi intéressante pour ses dimensions politiques et éthiques, ces cadres permettant de réfléchir aux orientations que les idéologies impriment aux modèles d'élèves visés par les dispositifs d'enseignement: s'agit-il d'un élève soumis au savoir à apprendre ou co-responsable de celui-ci?

Go (ch. 1) observe l'attention conjointe à un objet d'étude dans la pédagogie Freinet et la met en lien avec les notions d'efficacité et d'équité. Il affirme ce faisant la nécessité d'une «reconstruction» urgente de l'éducation scolaire au niveau politique et didactique, tout en considérant les phénomènes psychiques, sociaux et anthropologiques comme étant liés au milieu. Ce chapitre est un peu en marge vis-à-vis des précédents dans le sens où l'empirie consiste plus en l'observation de pratiques en classe dans une école Freinet qu'en la mise en place d'un dispositif expérimental. De son côté, en étudiant le dispositif de réseaux d'aides spécialisées en mathématique à travers le discours de trois maîtres spécialisés, Toulec-Théry (ch. 2) met en garde contre la «stigmatisation» de l'élève «peu performant» et prône sa réintroduction «dans une dynamique d'apprentissage en vue de lui donner accès aux œuvres scolaires» (p. 261). Ici aussi, la mise en lien avec les attentes politiques dote la contribution d'une dimension très intéressante. L'auteure observe que, dans la plupart des cas, le maître, pour dépasser une difficulté, ne s'adresse pas à l'élève mais à l'enfant. Il scinde ainsi «l'enfant-élève entre sujet affectif et sujet épistémique», son attention n'est pas

«didactique», portée sur l'objet, les savoirs ou la tâche à réaliser par l'élève mais plutôt «psycho-relationnelle», adressée à l'enfant, à ses motivations, à son estime (p. 272). Forest (ch. 3) aborde dans une approche proxémique les différentes difficultés auxquelles le professeur est confronté et met en évidence le fait qu'il ne peut enseigner directement un savoir comme tel aux élèves alors qu'il est contraint de faire avancer le temps didactique selon un même rythme pour tous les élèves. L'auteur convoque la notion de «distance» pour décrire les «formes spécifiques» de l'attention conjointe: de la part du professeur, il s'agit de la «distance» qu'il a aux élèves et au milieu, ce qui inclut tout ce qui est non-verbal, gestuel, pour faire avancer le temps didactique. Il est précisé qu'il ne suffit pas que l'attention conjointe soit dirigée vers un même objet de savoir, mais que les sujets soient conscients de l'attention de l'autre portée à l'objet.

La dimension éthique qui parcourt cette partie est très sensible. La distinction entre une attention «ascétique» (pour elle-même, propre au système éducatif plus classique) et une attention conjointe ciblant un intérêt commun (renvoyant à une conception «républicaine» de l'enseignement et de l'apprentissage d'un même savoir) offre deux macro-catégories d'analyse particulièrement convaincantes.

La quatrième partie, «Jeux didactiques et développement professionnel», étudie enfin l'écart entre le rôle des professeurs et celui des chercheurs. Deux dispositifs d'ingénierie didactique de collaboration entre professeurs et chercheurs y sont décrits. Ceux-ci collaborent pour assumer des positions normatives au sein des recherches et des pratiques didactiques en mathématique [ch. 1: aide en numération et résolution des problèmes] et en français [ch. 2: lecture d'une fable de La Fontaine].

Nédélec-Trohel (ch. 1) décrit une ingénierie exploratoire «coopérative» (entre chercheurs et professeurs) avec deux enseignants (l'un ordinaire et l'autre spécialisé) du primaire (CE2), dans le cadre d'un dispositif d'aide spécialisé en mathématique. Pour traiter du travail épistémique du professeur, Lefeuvre (ch. 2) redéfinit les notions de *potentialisation/actualisation* et *savantisation/essentialisation* du savoir. Il décrit ensuite un dispositif de collaboration entre chercheurs et enseignants qui préparent ensemble une séance pour des élèves de cours moyen (5^e primaire) basée sur ces quatre axes en jeu dans l'étude d'un savoir *per se*. Le dispositif décrit est très intéressant en ce qu'il permet de voir la progression dans l'apprentissage d'un savoir selon l'évolution et la modification de la séance, sur base d'un dispositif réflexif de collaboration entre chercheurs et enseignants.

Pour conclure, nous voudrions simplement émettre quelques réserves quant à l'orientation prescriptive de l'ouvrage. Plus particulièrement, une critique locale pourrait être adressée à la connotation que possède à priori la métaphore du jeu. Les auteurs prennent beaucoup de précautions pour décrire cette image sans qu'elle prête à confusion et parviennent globalement à lever les possibles quiproquos². Nous conservons cependant quelques doutes, dus principalement à la convocation du couple «gagnant/perdant» qui demeure, selon nous, dérangeante dans le cadre d'une modélisation de l'apprentissage. Dans la synthèse

de la première partie, on peut lire que l'«on *gagne* au jeu, quand on parvient à *faire*, et l'on *perd*, lorsqu'on échoue à *faire*. Le risque de perdre a un rôle majeur, puisqu'il ramène au but du jeu» (p. 120). Peut-on vraiment parler de perte dans les processus d'apprentissage? Que perd l'enfant quand il ne réussit pas une tâche? Ou quand il rompt un contrat didactique? Le jeu établi par le contrat n'est pas réussi mais est-ce vraiment une perte pour l'élève? On lit encore qu'«il y a donc un *enjeu*, un *gain*, qui fait que l'on s'y investit et que l'on se prend au jeu» (p. 121). Quid des élèves qui demeurent sur la touche du jeu? Comment explique-t-on cela à travers cette modélisation? Sont-ce de «mauvais joueurs»? Bien que les auteurs reconnaissent que «les aspects sont adéquats pour une institution donnée» (p. 125) et, qu'en note de bas de page (p. 223), on retrouve cette idée de Sensevy que l'élève peut «résister adéquatement», il nous semble que ces considérations mériteraient quelques approfondissements pour comprendre en quoi consiste cette «perte». En outre, par rapport à la spécificité des élèves, soulevée entre autres dans le chapitre de Gruson, dans le dernier chapitre de la dernière partie, on nous présente en contrepartie un dispositif où la posture du collectif chercheurs-enseignants se veut normative mais où la spécificité de la classe n'est pas prise en compte. Ils ont des attentes vis-à-vis des comportements des élèves en réaction au dispositif mis en œuvre dans les classes mais ces réponses des élèves ne varient-elle pas d'une classe à l'autre selon ses spécificités?

Orianna Franck, Université de Genève, FPSE

Notes

- ¹ Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- ² Par exemple, dans la synthèse de la première partie, il est précisé que les pratiques éducatives ne «sont» pas des jeux mais «comme» des jeux (p. 119). La modélisation des jeux de savoirs s'articule autour de trois approches: a. psychologique: le jeu enfantin (référence à Piaget et Wallon); b. philosophique: le jeu de langage (référence à Wittgenstein); et c. sociologique: le jeu social (référence à Bourdieu).

Stamm, Margrit/Leumann, Seraina/Kost, Jakob (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster: Waxmann. 126 p.

Das Buch berichtet über die Hauptergebnisse der Schweizer Studie MIRAGE («Migranten als gesellschaftliche Aufsteiger»), die vom SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation) von 2009 bis 2012 finanziert wurde. Ausgangslage ist der so genannte Fachkräftemangel: In immer mehr Berufen werden höhere Qualifikationen notwendig, während die zunehmende Bevölkerungsüberalterung das Problem noch zuspitzt. Ein Beitrag zur Lösung liege darin, so die Hauptthese der Autoren, die bisher weitgehend unentdeckten Potenziale von in der Schweiz lebenden Migranten zu fördern.

Bereits im Vorwort und in der Einleitung wird einen Kontrapunkt zum üblichen Diskurs über Migrationsjugendliche als «Bildungsverlierer» und «Risikogruppe» gesetzt und der Begriff der «leistungsstarken Migranten» eingeführt. Interessant in der Darstellung des Forschungsstandes ist der breite historische Überblick über die ungleiche Verteilung von Bildungschancen. Ausgehend von der Terman-Studie von 1925 («Genetic Studies of Genius») wird auch Roths Gutachten von 1969 («Begabung und Lernen») mit dem darin enthaltenen Beitrag Mollenhauers zu «Sozialisation und Schulerfolg» rezipiert. Bezeichnend ist die Feststellung in der Literaturreview über Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten, dass die mehrheitlich qualitativen Studien zur Aufwärtsmobilität von Autoren mit eigenem Migrationshintergrund durchgeführt wurden. Darin wird oft auf die herausragende Bedeutung des Familiensystems als Motor für Veränderungen hingewiesen; das war auch eine der zentralen Schlussfolgerungen der heilpädagogisch angesiedelten EDK-Überblicksstudie von Häfeli & Schellenberg (2009) über berufliche Erfolgsfaktoren bei benachteiligten Jugendlichen.

Die Resultate der MIRAGE-Studie ergeben zunächst einmal, dass erfolgreiche Lehrabsolventen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund heterogen verteilt sind: Sie stammen sowohl aus bildungsfernen als auch aus bildungsnahen Milieus; sie haben ein höheres Selbstvertrauen und eine deutlich höhere Fähigkeit zur Selbstorganisation; sie können trotz diskontinuierlicher Schullaufbahnen zur Leistungsspitze vordringen; ihre Familien fallen durch signifikant höhere Bildungsaspirationen auf. Zweitens fühlen sich leistungsstarke Migranten unabhängig vom Einreisealter weitgehend akzeptiert und integriert. Nur ein Viertel der spät Eingereisten und knapp ein Fünftel der früh Eingereisten oder in der Schweiz Geborenen hat Rückkehrabsichten. Drittens sind für den Ausbildungs- und Berufserfolg Merkmalskomplexe bedeutsam, wie Zielorientierung und Motivation, der deutliche Anstieg des Berufsstatus und des Salärs in den ersten zwei Jahren nach Ausbildungsabschluss, sowie gesteigerte Weiterbildungsaktivitäten. Viertens dominieren für eine gelingende Einmündung in die Berufswelt stabile und kontinuierliche Verläufe, hohe kognitive Fähigkeiten und (nochmals) die Familie und ihre Erwartungshaltungen als zentrale Ressource. Fünftens sind «migrationskompetente» Ausbildungsbetriebe gekennzeichnet von gutem Betriebsklima, hoher Ausbildungsqualität mit Kontakten zu Eltern und Berufsschulen sowie interner individuellen Lernförderung.

Im Anschluss an die Forschungsergebnisse wird bilanzierend festgestellt, dass leistungsstarke Migranten kein Zufall sind. Daraus ergibt sich eine Reihe pädagogischer und berufspolitischer Konsequenzen, deren Quintessenz zum einen in der Wahrnehmung von Migranten als Begabungsreserve mit hohem Potenzial besteht. Zum zweiten sind konkrete Massnahmen wichtig, wie die Stärkung personeller Ressourcen, die interkulturelle Öffnung des Berufsbildungssystems, der systematische Einbezug der Familie in die Ausbildungs-, Beratungs- und Förderarbeit sowie die gezielte Selektion und Talentförderung von Migranten

mit Potenzial in anforderungsniedrigen Ausbildungsniveaus. Das Buch endet mit einem Appell zur Etablierung eines Forschungsbereichs «Migration in der Berufsbildungsforschung».

Diese verständlich geschriebene Publikation schaut Auszubildende mit Migrationshintergrund mit der Ressourcenbrille von brachliegenden Talentreserven statt mit der Scheuklappe der Defizitorientierung an. Der Verdienst einer solchen Kultur der Anerkennung ist so hoch und die offene Perspektive einer neuen, potenzialorientierten sowie auf Migranten ausgerichteten Berufsbildung ist so vielversprechend, dass man einige irritierende Fehler gerne übersieht (keine Entsprechung der Abbildung mit dem Text wegen Vertauschung der Graphiken auf S.78/79 mit irreführenden Kommentaren; unglücklich gewählte Begriffe wie «Gastland» statt Aufnahmeland; problematische Formulierungen wie «Migranten, die bei uns leben», welche implizit dort zu Trennungen führen, wo Verbindungen gefragt sind, gerade beim vielbesagten «diversity management» als Kompetenz und Entwicklungsziel migrationsfreundlicher Ausbildungsbetriebe).

Trotzdem: Alles in allem ein wichtiges und wohltuend schlankes Buch, das (Berufs)-Bildungsforschenden gute Dienste erweist und zur Lektüre wärmstens empfohlen wird.

Andrea Lanfranchi, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Stemmer Obrist, Gabriele (2014). *Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können*. Bern: Haupt. 360 p.

In ihrem kürzlich erschienen Buch *Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können* gibt Gabriele Stemmer Obrist Einblicke in ihre umfangreiche Auseinandersetzung mit geleiteten Schulen. Nach der Einleitung liefert Stemmer Obrist im ersten Teil der Publikation einen Forschungsüberblick und zeigt die charakteristischen Aspekte der Einführung von Schulleitenden im Kanton Aargau, was sie als Ablösung der egalitär-demokratischen Schule und damit als Paradigmenwechsel bezeichnet. Daraus abgeleitet folgen Herleitung und Begründung der Fragestellung, der Methodenwahl sowie die Schilderung des Samples. Anschliessend stellt Stemmer Obrist die Ergebnisse und Erkenntnisse ihrer Studie dar und fasst diese in einer Schlussdiskussion zusammen. Der Anhang enthält den Kurzfragebogen, den Interviewleitfaden sowie einen Auszug aus dem Kategoriensystem zur Illustration der Auswertung.

Basierend auf ihrer 2012 abgeschlossenen Dissertation zeigt Stemmer Obrist im vorliegenden Werk Schwerpunkte auf, unter denen geleitete Schulen u.a. diskutiert werden können: (1) School Effectiveness und in diesem Zusammenhang der Qualitäts- und Wirksamkeitsdiskurs, (2) die Auswahl und Qualifizierung von Schulleitenden, (3) die geschlechtsspezifischen Schwerpunkte der Schullei-

tungsthematik. Für ihre Studie bearbeitet Stemmer Obrist im Rahmen dieser drei Schwerpunkte das Führungshandeln von Schulleitenden und untersucht deren Selbstverständnis innerhalb der normativ-gesetzlichen sowie der institutionellen Rahmenbedingungen. Geografisch wird der Untersuchungsraum auf den Kanton Aargau eingeschränkt. Insgesamt wertet sie 20 Interviews mit Schulleitenden inhaltsanalytisch aus; die Teilnehmenden hat sie gezielt nach personen- und systembezogenen Strukturmerkmalen ausgewählt.

Die inhaltlich sehr breit angelegte Befragung spiegelt sich in der Fülle an Aussagen, die theoriegeleitet interpretiert und diskutiert werden: «1 Berufsbiographie und Anreize/Motive, 2 Wahlverfahren – Ermutigung – Geschlecht, 3 Gute Führung – Führungsphilosophie – Führungsziele, 4 Rollenübernahme – Rollenbewusstsein – Bedeutung des Unterrichts, 5 Führungsaufgabe – Leitungsfunktion – Schulleitungsalltag, 6 Kompetenzen – Fähigkeiten – Weiterentwicklung, 7 Erfolgskriterien und Hindernisse, 8 Umgang mit Belastung – Unterstützung, 9 Zukunftsperspektiven – Weiterentwicklung der Schulleitungsfunktion, 10 Schlusswort» (vgl. Interviewleitfaden im Anhang b)). Diese Themen werden in einer durchdachten, allerdings sehr feingliedrigen und multiperspektivischen Strukturierung verarbeitet. Sich als Leserin in der Fülle der Resultate zurecht zu finden, ist an manchen Stellen eine Herausforderung. Allerdings finden sich aufgrund der Menge an Aspekten, die auf unterschiedlichen Ebenen bearbeitet wurden, zahlreiche Aussagen, die die Diskussion zu den geleiteten Schulen bereichern. Zum äusserst aktuellen Thema der Übernahme der Schulleitungsfunktion durch Quereinsteigende heisst es beispielsweise an einer Stelle in der 25 Thesen umfassenden Schlussdiskussion, dass auch Schulleiterinnen und Schulleiter mit nicht-schulischer Berufsbiographie eine Schule erfolgreich leiten können. Allerdings müssten diese über ein pädagogisches Verständnis verfügen, insbesondere bei direkter Führungsverantwortung von Lehrpersonen (vgl. S. 321). Was Stemmer Obrist unter einem ‚pädagogischen Verständnis‘ versteht bzw. bei Schulleitenden voraussetzt, wird dann aber leider nicht weiter ausgeführt. Im späteren Textabschnitt ist in diesem Zusammenhang von ‚Kenntnissen pädagogischer Prozesse‘ (vgl. S. 322) oder einem ‚pädagogischen Hintergrund‘ (ebd.) die Rede. In solchen Lektüremomenten würde man sich den Detaillierungsgrad wünschen, der an anderen Stellen im Buch durchaus anzutreffen ist.

Ein Anliegen für die allenfalls geplante zweite Auflage zum Schluss: Ein Stichwortverzeichnis würde das rasche Auffinden einzelner Ergebnisse bzw. den Zugang zu interessanten Diskussionsaspekten erleichtern.

Barbara Kohlstock, Pädagogische Hochschule Zürich

Reuter, Yves (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, coll. Les Savoirs mieux. 157 p.

«L'essai et la réussite, l'erreur et la découverte, l'effort et la réalisation, ont entre eux une solidarité intime et nécessaire. Méconnaître l'un, c'est retirer tout support à l'autre» (Henri Wallon, cité p. 9). «Une fausse erreur n'est pas forcément une vérité vraie» (Pierre Dac, cité p. 9). C'est par une série de citations fort bien choisies, qu'Yves Reuter ouvre son ouvrage «Panser l'erreur à l'école». Panser, parce que pour panser, il faut avoir pensé... et vouloir ensuite panser. «Cet ouvrage constitue l'aboutissement d'un long parcours d'apprentissage, d'enseignement, de formation et de recherche sur la question de l'erreur. De fait, il m'a toujours semblé difficile de penser l'enseignement et les apprentissages en se privant de la notion d'erreur. [...] C'est, en conséquence, à un parcours de déconstruction et de reconstruction de la notion d'erreur, de son statut et de ses fonctionnalités que j'invite le lecteur» (pp. 13-14). Yves Reuter, en didacticien du français, centre son propos sur l'école mais, précise-t-il, il ne «s'interdit pas des incursions dans d'autres sphères sociales afin d'éclairer par contraste certaines spécificités du traitement de l'erreur dans l'univers scolaire» (p. 14). Le chercheur qu'il est également appréhende les questions d'enseignement et d'apprentissages «par le prisme des contenus disciplinaires, ce qui se discute sans nul doute mais qui restitue l'importance de l'instruction au cœur de l'école en postulant, complémentirement, qu'on enseigne et qu'on apprend différemment selon les disciplines» (p. 15). Enfin, Y. Reuter adresse cet ouvrage à ses collègues chercheurs, aux formateurs, aux enseignants: aux uns, en tant qu'outil de réflexion et de dialogue interdisciplinaire; aux autres en tant que recueil d'éléments pour «interroger l'intervention dans les classes et pour ouvrir la palette des pratiques possibles» (p. 15).

Tout en nuances, en modestie, en précautions, le texte de ce livre offre au lecteur un parcours en six étapes: «La pensée traditionnelle de l'erreur», «La pensée traditionnelle de l'erreur: mise en débat», «De l'erreur au dysfonctionnement», «La fonction heuristique des dysfonctionnements», «La fonction épistémologique des dysfonctionnements», «La question de l'intervention». Puis, «pour cheminer encore...» propose encore des pistes, des éléments de réflexion, sans rien cacher des débats que l'objet, sensible, suscite.

De l'erreur au dysfonctionnement: le caractère définitif, jugeant et sanction, de l'erreur, est posé clairement: «L'erreur sanctionne donc, et cela dans les différents sens du terme: comme correction et comme clôture» (p. 24), et c'est l'élève que ce processus sanctionne puisque c'est lui qui a commis «la faute». Passer de l'erreur au dysfonctionnement permet de dépasser les causalités trop simples pour enfin travailler à ce qui fait le cœur du métier d'enseignant: faire apprendre ou, autrement dit, accompagner les élèves dans leurs apprentissages et les difficultés qu'ils y rencontrent pour les dépasser. La définition du «dysfonctionnement» que propose Y. Reuter répond à trois principes:

- Qu'elle soit le plus explicite possible;
- Qu'elle se garde, autant que faire se peut, de tout jugement de valeur;
- Qu'elle soit problématisante, c'est-à-dire qu'elle permette de poser et d'explorer le maximum de problèmes possibles (p. 51).

Ce qui donne la définition suivante: «Le dysfonctionnement à valeur didactique est une variante d'un produit didactique, appartenant à un espace d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires, estimée problématique par un agent déterminé, en fonction d'un cadre de référence donné» (p. 52). Le terme implique donc «une idée de mouvement et surtout de relation nécessaire avec les fonctionnements» (p. 53). Ceci étant posé, le dysfonctionnement devient un outil d'interrogation et de compréhension, aux intérêts spécifiques. Les trois pôles du triangle didactique structurent les éclairages de trois fonctions heuristiques: la première est liée aux élèves, à la compréhension de leur fonctionnement, de leur manière de penser, de faire, à leurs représentations et aux obstacles qui en découlent, à l'absence de sens qui souvent fonde les dysfonctionnements. Le second éclairage de la fonction heuristique concerne les enseignants: *comprendre le fonctionnement de l'enseignement* à travers les modes de travail pédagogique, les pratiques d'enseignement, les consignes, la clarté des énoncés, etc.. Enfin, le troisième éclairage de la fonction heuristique se penche sur les contenus et les fonctionnements disciplinaires.

Pour la recherche en didactique, la fonction épistémologique, précise Y. Reuter (p. 87), «signifie qu'on pose un cadre d'analyse au sein duquel les dysfonctionnements deviennent un outil pour penser les didactiques elles-mêmes, c'est-à-dire leur spécificité en tant que discipline de recherche, leurs manières de construire les questions, leur conceptions, leurs relations. [...] Dans cette perspective, les erreurs ne servent plus seulement à penser les fonctionnements au sein de la classe et le système didactique mais permettent de penser les didactiques elles-mêmes» (p. 87). Dans ce sens, Y. Reuter pointe notamment le caractère hypothétique des causes, leur caractère par ailleurs non absurde et le respect des acteurs que ce principe sous-tend, les différentes formes de causalité, les différences entre les didactiques, l'impossible vérité ou les paradoxes des contenus scolaires, la référence a-scientifique aux sciences, les radicales transformations des savoirs enseignés, l'impossible clarté de l'enseignement, l'opacité de la communication, le paradoxe du contrat didactique.

Avec son style d'écriture concis, avec les explications simples (et non simplistes!) des concepts utilisés, avec les constats lucides, sans complaisance qui sont ici posés sur l'état de l'enseignement, avec les pistes proposées en matière d'intervention pour dénouer l'entremêlement des différents facteurs en jeu dans les «dysfonctionnements» que les erreurs mettent à jour, cet ouvrage court mais magnifique de clarté, de lisibilité, d'intelligence fondée sur la recherche didactique et d'intelligence pratique (pour ne pas dire de bon sens), permet sans aucun doute aux différents publics à qui Yves Reuter l'adresse en préambule (chercheurs, formateurs, enseignants) de s'y retrouver, chacun dans son

domaine, aussi éloignés que ceux-ci paraissent être non pas par rapport à l'objet, mais par rapport à leurs épistémologies et aux ancrages des diverses pratiques telles la recherche en didactique, la formation à l'enseignement, l'enseignement sur le terrain.

Danièle Périsset, Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève

