

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 18 (1996)

**Heft:** 1

**Buchbesprechung:** Buchbesprechungen = Recensions

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 02.04.2025

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

Pouliot, S. (1994). *L'image de l'autre. Une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Bien que centré sur la problématique du traitement des personnages de diverses origines ethniques dans le roman de jeunesse publié au Québec de 1980 à 1990, cet ouvrage me semble mériter une large diffusion auprès des didacticiennes et des didacticiens de langue française, que ces derniers œuvrent au Canada, en Europe ou ailleurs. Dans un monde où la mobilité caractérise les populations, une monographie proposant à la fois, certes, une analyse de produits présents sur le marché québécois mais aussi un modèle d'approche et d'analyse du traitement de l'altérité dans le roman de jeunesse me semble un outil des plus utiles entre les mains du praticien.

L'ouvrage débute avec une brève typologie des représentations véhiculées dans la littérature de jeunesse. Sous rubrique «romans génériques» l'auteure regroupe cinq sous-types de romans (policiers, espionnage, anticipation et socioréalistes) dans lesquels on retrouve systématiquement des personnages étrangers. Les quatre chapitres subséquents sont consacrés à l'analyse thématique des romans des jeunes québécois en fonction du traitement de communautés ethno-culturelles de diverses origines. Le second chapitre est consacré au traitement des Autochtones et des Inuits, le troisième à celui des personnages d'origine indo-européenne, le quatrième traite des populations d'origine asiatique, africaine ou latino-américaine et, enfin, le cinquième et dernier chapitre est consacré à la représentation des anglophones d'Amérique (Étatsuniens et Anglo-canadiens).

En début de chaque chapitre, le lecteur trouvera une brève présentation historique et quelques caractéristiques démographiques des communautés culturelles cibles telles qu'elles se trouvent dans le Québec d'aujourd'hui. L'ouvrage n'a pas de prétention d'ordre anthropologique ou ethnographique mais les mises en situation, bien que succinctes, suffisent à informer le lecteur de l'importance relative des ethnies mentionnées ainsi que des éventuelles dynamiques conflictuelles ayant marqué leurs relations avec les Canadiens-français. On y retrouve aussi quelques tableaux décrivant la répartition quantitative des personnages d'origine ethnique dans l'échantillon des romans explorés ainsi que le type de caractéristiques socio-culturelles qui leur sont attribuées. On a déjà là un instrument simple mais efficace d'identification des axes marquant le traitement ethnocentriste de l'altérité. Chaque chapitre se termine sur quelques propositions d'intervention à caractère didactique servant à démystifier l'image de l'autre telle qu'on la retrouve dans la majeure partie des romans de jeunesse.

L'ouvrage de madame Pouliot se veut d'abord et avant tout un outil d'analyse et un guide de réflexion à l'intention de l'enseignante et de l'enseignant qui désire favoriser la lecture critique chez ses élèves. La similarité structurelle des programmes scolaires, notamment au deuxième cycle du primaire et au secondaire, entre les divers pays industrialisés de la francophonie ainsi que l'omniprésence des dynamiques de migration dans ces pays, engendrent des problématiques communes. Qu'on s'intéresse au traitement stéréotypique de l'autochtone dans le roman de jeunesse québécois, prescrit ou non au programme d'enseignement du français «langue maternelle» ou qu'on s'intéresse au discours «folkloriste» caractérisant la présentation du tzigane dans le roman français, la tâche d'analyse et de réflexion critique qui s'offre à nous demeure similaire. «L'Image de l'autre» nous fournit un cadre de référence, intéressant, simple et didactique tant sur le fond que sur la forme, l'auteure étant elle-même didacticienne du français, spécialiste du champ de la littérature de jeunesse.

Je n'ai pour ma part qu'une critique majeure à faire à l'ouvrage... sa contrepartie portant sur l'analyse du traitement de l'étranger dans la bande dessinée québécoise ou

franco-européenne n'est pas encore disponible. Il me reste donc à encourager l'auteure à persister dans la voie tracée et à offrir aux divers intervenants du monde de l'éducation d'autres ouvrages de même ordre.

*François Larose*  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke  
Sherbrooke, Québec, Canada.

Hameline, D. – Helmchen, J. – Oelkers, J. (1995): *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Berne: Peter Lang.

Les organisateurs du colloque international sur l'histoire de l'Education nouvelle (avril 1992), dont les actes ont paru récemment, ont eu le souci des symboles. La rencontre s'est tenue à Genève, dans les anciens locaux du Bureau international de l'éducation (BIE) et l'année du quatre-vingtième anniversaire de la fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (1912). Cette conjonction de dates et de lieux significatifs pourrait faire pressentir que cette rencontre fût l'occasion de célébrer l'épopée des héros de ce qui a été appelé la «révolution copernicienne» dans l'éducation.

Avec le titre de «Mecque de la pédagogie» que lui ont décerné certains, Genève n'est-elle pas destinée en effet à accueillir des «pèlerins» de l'éducation, conformément à la tradition et à la vocation que cultive cette ville d'organiser les communions internationales? Le BIE n'est-il pas un lieu propice à une «commémoration» polyglotte de l'histoire de l'Education nouvelle, ce mouvement qui s'est justement fédéré en Ligue internationale? Et l'anniversaire d'un Institut aussi renommé que celui qui a été placé sous le patronage de Jean-Jacques n'incite-t-il pas jusqu'aux effusions d'une «commémoration»?

En réalité, l'avant-propos donne le ton: ce ne fut pas à une célébration mais à une rigoureuse réflexion historique «au-delà de l'hagiographie et de la polémique» que les participants au colloque ont été conviés. Point de dithyrambe ou d'anathème, mais de sobres exposés, et d'une haute tenue. Cette absence de solennité jubilaire n'en a donc pas pour autant exclu toute jubilation intellectuelle.

Qu'il ait été jugé utile de préciser que la démarche visait à faire des «portraits» plutôt qu'à édifier des «figures» (Hameline)<sup>1</sup> est instructive quant au penchant qui guette les pédagogues de formation et de métier dans leur rapport à leur histoire. Acteurs impliqués dans la réalité présente, ils sont en effet enclins à peser les engagements de leurs prédécesseurs à l'aune des leurs et à avoir avec eux un commerce fondé sur des sentiments, qu'ils soient de passion ou d'indifférence, d'admiration ou de défiance, de vénération ou d'exécration.

Or, c'est précisément cette dimension d'engagement que les participants étaient invités à interroger au travers de trois questions: faire l'histoire de l'Education nouvelle; Education nouvelle et politique; personnalisation et dépersonnalisation. Et le libellé de ces trois thèmes incitait à affronter quelques-uns des paradoxes de ce mouvement, que l'on pense par exemple à celui de son volontarisme internationaliste et de l'éclosion en son sein de «chapelles» particulières, à celui de son caractère militant et de sa prétention scientifique, à celui aussi de la coexistence dans ce courant éducatif d'options politiques peu conciliables.

Quel a été l'engagement politique de ceux qui se réclamaient de l'Education nouvelle dans les années troublées de l'entre-deux-guerres? Etant donné que ce colloque réunissait plusieurs personnalités germanophones, c'est la position des pédagogues allemands face au nazisme qui a donné lieu à des contributions. Et il semble bien que, comme leurs compatriotes, ils furent partagés entre deux attitudes. Si Paul Geheeb, qui a été très tôt

inquiété par la SA, dans son école de l'Odenwald, a choisi de résister avant d'émigrer (Shirley), Peter Petersen a su s'accommoder, sinon sympathiser, avec le régime nazi (Mitzenheim). Et on pourrait trouver des exemples similaires dans les autres pays qui ont subi des régimes dictatoriaux.

Si l'unanimité n'existait donc guère, au sein du mouvement, quant à l'engagement politique dans le présent, elle se faisait plus facilement quand il s'agissait de stigmatiser l'adversaire commun qu'était la pédagogie «traditionnelle». En effet, l'appellation même, «Education nouvelle», indique bien que ses promoteurs inscrivaient leurs conceptions éducatives en rupture avec une pratique antérieure. Ils ont d'ailleurs réussi à imposer cette prétention comme une évidence, et ils sont parvenus également, en invoquant de célèbres précurseurs, à rattacher leur nouveauté, présumée radicale, à une supposée tradition autre qui a alors une fonction légitimante.

Ce scénario historique commode est bien le premier obstacle que doit surmonter le chercheur qui veut faire, avec clairvoyance, l'histoire de l'Education nouvelle. Car, à tout considérer, on peut aussi faire apparaître combien ce mouvement est en continuité avec la pratique qu'il dénonce et combien l'invocation de figures tutélaires est trompeuse. Si l'on examine, par exemple, l'enseignement prodigué par les fondateurs des *Landerziehungsheime* suisses, il ne se distingue guère de celui qui était prôné dans les écoles normales se réclamant de l'héritage herbartien, alors même que cette pédagogie était qualifiée par eux de déficiente (Grunder). Autre exemple: l'Institut Jean-Jacques Rousseau a été édifié par son fondateur dans un esprit de fidélité à l'égard des conceptions éducatives ébauchées par le «citoyen de Genève». Dans son célèbre article programmatique, publié en 1912 dans les *Archives de psychologie*, Claparède annonçait, en effet, le projet d'asseoir les «géniales intuitions» de Rousseau sur des fondements scientifiques. Or, cette filiation doit être déconstruite car elle n'est qu'une invention qui occulte le changement d'univers de pensée intervenu entre le siècle des Lumières et le début du nôtre (Oelkers).

Le même Claparède se référait aussi abondamment à des chercheurs allemands en psychologie et pédagogie expérimentales. Il laissait entendre ainsi qu'il y aurait une conjonction non seulement entre les travaux de ces disciplines, dans les aires linguistiques francophones et germanophones, mais également entre ceux-ci et les principes éducatifs énoncés dans l'Education nouvelle et la *Reformpädagogik*. En réalité, les points de convergence furent bien plus ténus que Claparède le prétendait (Helmchen). L'internationalisme fut, en fait, moins le fruit d'un faisceau de résultats convergents d'une communauté scientifique que celui d'un amalgame d'idées hétéroclites, de lieux communs et de notions «molles» (Avanzini). C'est pourquoi ce furent plutôt ceux qu'on pourrait appeler les «idéologues» du mouvement, comme Petersen (Mitzenheim) ou Ferrière (Helmchen), que les «scientifiques» qui étaient susceptibles de servir de «garde des Sceaux» de cette internationalité.

Chaque congrès était en effet l'occasion de célébrer, au nom du bien de l'Enfant, l'unité des pédagogues de bonne volonté. Mais si l'on tenait à soigner, dans ces cénacles, cette image de consensus face à l'«extérieur», on n'y défendait pas moins âprement, entre soi, des particularités, des doctrines concurrentes, des paternités conceptuelles. L'historien peut ainsi rencontrer dans ses enquêtes des orthodoxies plus ou moins stables. Dans le cas du mouvement Freinet, par exemple, il se trouve confronté à l'existence d'une historiographie «officielle». Et, s'il tente de se dégager de la vulgate pour reprendre cette histoire à nouveaux frais, il se heurte à diverses difficultés dont celles de devoir réunir des documents éparpillés ou surmonter les réticences des anciens acteurs à témoigner (Testanière). S'il veut, autre exemple, explorer l'impact, dans une période donnée, de la *Reformpädagogik*, il doit examiner avec minutie l'activité propre de chaque revue et institution des rénovateurs (Pehnke).

Par ailleurs, quelles sont les limites de cette «nébuleuse» pédagogique? Faut-il y rattacher d'autres réformes sociales? Comment faut-il considérer par exemple un Auguste Forel, lui qui a entretenu des rapports avec Lietz et avec les premiers *Landerziehungs-*

*heime* helvétiques (Bleckwenn)? Faut-il également y intégrer d'autres initiatives de réforme pédagogique? Les écoles se réclamant de Rudolf Steiner font-elles partie de l'Education nouvelle? Si les pratiques et le discours éducatifs des anthroposophes présentent à maints égards des affinités manifestes avec ceux d'autres pédagogues rénovateurs, ce mouvement dénie pourtant appartenir à la mouvance de la *Reformpädagogik*, alors même qu'on peut considérer qu'il en est devenu aujourd'hui le chef de file, par le nombre de ses établissements (Ullrich).

En faisant l'histoire de l'Education nouvelle, faut-il d'autre part distinguer les «théoriciens» des «praticiens», les ténors qui énoncent les principes et les méthodes des acteurs qui tentent, tant bien que mal, d'adopter des procédés qui accordent une place centrale aux enfants? Quels enseignements retirent-ils les uns des autres? Leur collaboration semble en tout cas ne pas pouvoir se faire sans pertes. Car, ou bien le «théoricien» cherche à extraire du bricolage ingénieux du «praticien» des éléments de méthode qui soient exportables en d'autres temps et en d'autres lieux, mais c'est au prix d'une occultation du génie du lieu qui constitue souvent la substance de la pratique exhibée au rang de modèle (Gautherin). Ou bien le «praticien» tente d'intégrer dans son action les principes du «théoricien», mais ce faisant, il tend à amollir les concepts (Hameline).

On le voit, l'entreprise historique à l'égard de l'Education nouvelle nécessite de nombreux points d'attaque qui peuvent être dépendants du rapport qu'entretient le chercheur avec son objet. Or, ce rapport est tributaire du destin de cet objet, qui n'a pas été le même selon les univers intellectuels, depuis l'après-guerre. Ce n'était, à ce propos, pas le plus mince intérêt de ce colloque que de faire dialoguer des historiens de l'Europe occidentale avec leurs collègues de l'ex-RDA. Car, si les idées de l'Education nouvelle semblent avoir réussi à s'imposer, dans la partie occidentale, au prix, il est vrai, de leur banalisation et de leur dilution, elles ont rencontré une forte réticence auprès des autorités politiques et scolaires de la partie orientale de l'Allemagne, au point que toute recherche sur la *Reformpädagogik* y a été gelée jusqu'à récemment (Hohendorf).

Après avoir problématisé l'histoire de cette «nébuleuse» pédagogique, le colloque s'est clos sur la contribution, sous forme d'une question à l'allure provocatrice, du dernier intervenant (Soëtard): l'Education nouvelle, une illusion perdue? Peut-être sommes-nous en effet en mesure d'évaluer, en cette fin de siècle – et ceci avec la rigueur requise – ce projet annoncé par Ellen Key en 1900 d'en faire le siècle de l'Enfant. Et si cette évaluation peut mettre en évidence les apports incontestables de l'Education nouvelle, elle révèle aussi sa grande part de rêve.

En cela, ce colloque apporte une contribution précieuse et la lecture de ses Actes est extrêmement stimulante. Pour nous francophones, qui ne pouvons que déplorer une certaine indigence éditoriale qui nous prive de l'accès aux travaux de nos collègues germaniques, nous pouvons découvrir là des auteurs et des chercheurs renommés dont les ouvrages mériteraient des traductions pour que nous y fassions le détour qu'ils valent.

*Joseph Coquoz*

Ecole d'Etudes sociales et pédagogiques, Lausanne

<sup>1</sup> Les auteurs signalés entre parenthèses renvoient à leur communication publiée dans l'ouvrage.

Beauvois, J.L., Joule, R.V., Monteil, J.M. (1993). *Perspectives cognitives et conduites sociales (IV). Jugements sociaux et changement des attitudes*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé. Coll. Actualités en Sciences Sociales.

Souvent on considère qu'il y a un lien entre la sphère des cognitions et celles des conduites. On sous-entend volontiers que nos cognitions, que le traitement des informations auxquelles nous sommes exposés, sont un préalable à nos actions: nous agissons sur la base des connaissances que nous avons. Or on ne manque pas de recherches pour illustrer le caractère problématique des liens entre ces deux registres. De plus, même si on admet que des liens entre ceux-ci existent, encore faut-il préciser de quels liens il s'agit, et il y a certainement différentes manières de les théoriser. Avant même d'en arriver là, il faut définir ce que l'on entend par cognitions ou cognitions sociales, par conduites ou conduites sociales.

Depuis 1985, les tables rondes «Cognitions et Conduites Sociales» rassemblent tous les deux ans un certain nombre de psychologues sociaux européens. Tout en reconnaissant l'importance de l'approche cognitive en psychologie sociale, et en s'inscrivant dans celle-ci, ils se proposent de réfléchir sur une approche socio-cognitive des conduites sociales. Ce qui réunit ces chercheurs allemands, belges, espagnols, français, grecs, hollandais, italiens, portugais ou suisses, c'est donc la volonté d'étudier les rapports entre les connaissances et les conduites ou pratiques sociales. Autrement dit, il convient pour eux d'adhérer à l'approche cognitive, sans pour autant renoncer à étudier ce qui relève des conduites sociales. Au contraire, il s'agit d'intégrer dans la recherche sur les cognitions, des variables ayant trait aux conduites sociales, et ce à titre de variables dépendantes ou indépendantes.

Il serait erroné de penser qu'une telle problématique débouche sur une orientation théorique commune à l'ensemble des chercheurs. Au contraire les orientations théoriques qu'ils défendent sont souvent relativement contrastées, les débats et les divergences sont omniprésents même s'ils restent parfois implicites. De plus ces chercheurs travaillent dans des champs de recherches relativement différents: ils recourent donc aux concepts propres à ceux-ci.

La série d'ouvrages publiés sous le titre de «Perspectives Cognitives et Conduites Sociales» fait suite à ces tables rondes bisannuelles. Les versions écrites des communications présentées et discutées lors de celles-ci font l'objet d'une expertise scientifique avant d'être admises pour publications. De temps à autres, des commentaires rendant compte des débats, des textes de synthèse ou des bilans complètent les différentes contributions. Précisons qu'en dépit du caractère international de ces rencontres, tous les textes sont publiés en langue française. Les trois premiers volumes de la série ont été publiés aux éditions DelVal en 1987, 1989 et 1991. Les éditions Delachaux et Niestlé ont récemment publié le quatrième volume de cette série. Celui-ci est le fruit de la table ronde organisée en juin 1991 à Grenoble. Si l'on reprend les sommaires des quatre volumes publiés à ce jour, on se rend compte que la plupart des champs de recherche actuellement dominants en psychologie sociale y sont représentés. De volume en volume, on peut suivre le travail accompli par certaines équipes de recherche.

Le lecteur trouvera encore dans ce quatrième volume des signes de la diversité et de la vitalité de la psychologie sociale européenne. Il ne saurait être question ici de survoler le contenu des dix-sept contributions qu'il comprend. Signalons seulement qu'elles sont organisées autour de quatre thèmes. La première partie concerne la formation d'impression et le jugement social: elle comprend par exemple des contributions sur l'impact des stéréotypes dans les jugements, sur les aspects cognitifs, normatifs et motivationnels des jugements groupaux, sur les rapports entre pratiques éducatives, internalité et clairvoyance normative. Dans la deuxième partie, sont regroupées des contributions tournant autour du changement d'attitude, de la soumission forcée et de la dissonance cognitive. La

troisième partie porte sur les dynamiques d'influence sociale. Enfin la quatrième partie comprend des contributions sur les jugements sociaux dans les relations entre groupes.

On soulignera que la plupart des contributions sont relativement synthétiques. Leur teneur varie: tantôt il s'agit de comptes rendus de recherches empiriques expérimentales ou quasi-expérimentales inédites, tantôt il s'agit de synthèses ou de mises en perspective d'un ensemble de travaux qui ont déjà fait l'objet de publications dans des revues spécialisées, tantôt encore il s'agit de textes plus généraux, par exemple sur les limites d'une approche du social en termes de traitement de l'information et sur les changements de perspectives qui se dessinent en psychologie sociale, ou de commentaires sur les contributions rassemblées dans le présent volume.

La lecture d'un tel ouvrage reste certainement ardue, voire indigeste, surtout si l'on est peu familier avec certains champs de recherche. Aussi, les quatre volumes dont on dispose aujourd'hui constituent avant tout un outil précieux pour celui qui s'intéresse à la psychologie sociale. Un outil auquel on retourne sans cesse, dans lequel on trouve des clefs d'entrée pour tel ou tel domaine de recherche, des précisions conceptuelles importantes, un aperçu de la diversité des techniques empiriques utilisées dans cette discipline. Gageons que les volumes à venir enrichiront encore cet outil.

*Thierry Devos et Loraine Comby*  
Institut des Sciences Sociales et Pédagogiques  
Université de Lausanne

Pérez, J.A., Mugny G., avec la collaboration de Butera, F., Jovanovic, J., Maggi, J., Sanchez-Mazas, M., Falomir, J.M., Fierres, R., Llavata, E., Navarro, E., Huguet, P., Legrenzi, P., Moscovici, S., Papastamou, S., Roux, P. (1993). *Influences sociales. La théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé. Coll. Actualités en Sciences Sociales.

L'influence sociale constitue, à l'heure actuelle et depuis quelques décennies, l'un des domaines de recherche les plus importants en psychologie sociale. Les auteurs partent d'un constat: les recherches sur l'influence sociale portent sur des situations très variées. Cette diversité caractérise à la fois les types de tâches utilisées, les sources d'influence, et les niveaux auxquels l'influence est mesurée. Cette diversité ne facilite pas les choses: il semble qu'à peu près tous les effets d'influence sont envisageables, mêmes si quelques grandes tendances ressortent de manière redondante. À côté de celles-ci, on voit donc surgir un nombre considérable d'anomalies dont aucun modèle ne peut pleinement rendre compte. La théorie proposée dans cet ouvrage tente d'intégrer à la fois les tendances générales et les nombreuses anomalies.

L'argumentation des auteurs peut être synthétisée en quelques mots. Pour eux, le mécanisme central de l'influence, c'est le conflit socio-cognitif, ou plus précisément les processus par lesquels l'influence opère renvoient à un même principe explicatif: l'élaboration de ce conflit. Les conflits ont à la fois une dimension sociale, liée au rapport social que l'on entretient avec la source d'influence, et une dimension cognitive, liée aux réponses de la source. Les conflits font l'objet d'élaborations spécifiques selon la nature des tâches et des sources d'influence. En d'autres termes, l'influence sociale découle d'une divergence avec autrui. L'élaboration du conflit qui est ainsi créé, désigne la manière dont les individus traitent cette divergence et lui donnent une signification: elle se fait en fonction du type de tâche et du type de source qui introduit la divergence. De plus, à des élaborations différentes vont correspondre des niveaux d'influence différents. Une fois de tels principes posés, on peut préciser en quoi les tâches et les sources peuvent être distinguées.

Dans certaines tâches il est possible d'établir objectivement qu'une réponse est correcte, dans d'autres pas ou moins. Les réponses à certaines tâches impliquent socialement les individus, d'autres pas ou moins. En croisant ces deux dimensions, les auteurs définissent quatre types de tâches: les tâches objectives non ambiguës (par exemple évaluer l'amplitude d'un angle droit), les tâches d'aptitudes (par exemple résoudre un problème de créativité), les tâches d'opinion (par exemple formuler une prise de position sur la contraception) et les tâches non impliquantes (par exemple prédire les résultats d'un jeu de hasard). Pour chaque cas de figure, on peut définir quels sont les facteurs qui configurent l'élaboration du conflit. Par exemple, pour les premières les individus se demandent pourquoi la source est dans l'erreur, dans les secondes ils essaient d'augmenter la correction de leurs jugements ou d'améliorer l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes, dans les troisièmes il s'agit de maintenir les différenciations entre groupes, enfin dans les quatrièmes le conflit est peu élaboré. Autrement dit, confrontés à des réponses divergentes des leurs, les individus donnent à ces divergences des significations particulières selon les cas de figures.

On est donc chaque fois en présence d'une forme spécifique de conflit. On ne peut pas se lancer ici dans une description des différentes formes de conflit. A titre d'exemple, on est en présence d'un conflit «socio-épistémique» lorsque les réponses de la source ne correspondent pas à ce que l'individu voit ou sait (tâches objectives non ambiguës). Mais la signification d'un tel conflit dépend aussi du caractère majoritaire («conflit relationnel») ou minoritaire («conflit épistémique») de la source. En ce qui concerne les tâches d'opinion, les conflits sont de nature identitaire, mais dans ce cas également différentes formes peuvent être distinguées: «conflit normatif» lors d'une divergence intra-groupe, «conflit d'identification» lorsque les membres de l'intra-groupe ont des positions déviantes connotées négativement, «conflit intergroupe» lorsque la source est un hors-groupe, voire «conflit cognitif-culturel» lorsque le «Zeitgeist» censure les discriminations à l'égard des minorités hors-groupes.

Les modalités de résolution des conflits varient selon le type de tâche et le type de source: ils peuvent se résoudre par exemple au niveau manifeste (influence publique, immédiate ou directe) ou au niveau latent (influence privée, différée ou indirecte). Par exemple dans le cas des tâches objectives non ambiguës, une source majoritaire aura plutôt une influence manifeste; tandis qu'une source minoritaire aura plutôt une influence latente.

En résumé, le modèle proposé débouche sur des prédictions quant aux niveaux d'influence en fonction de la nature de la tâche et des caractéristiques de la source. Il faut reconnaître que les développements théoriques des auteurs sont relativement pointus, même si la terminologie qu'ils adoptent est claire et précise. Le caractère quelque peu abscons de leur propos pour le lecteur non initié est largement compensé par les différentes illustrations que constitue chacune des recherches empiriques présentées. Si l'on s'en tient aux tâches d'opinions, qui sont les tâches les plus ancrées socialement, les thèmes abordés dans les expérimentations ont trait à la xénophobie, au racisme, à l'avortement, à la contraception, à l'écologie ou au tabagisme. Ces recherches nous montrent, à propos de thèmes sur lesquels tout un chacun est amené à prendre position, que les dynamiques d'influence sont complexes, voire paradoxales.

*Thierry Devos et Loraine Comby*  
Institut des Sciences Sociales et Pédagogiques  
Université de Lausanne

Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé. Coll. Actualités en Sciences Sociales.

Le point de départ de cet ouvrage est une critique du courant actuel des sciences cognitives. Selon Doise, ce courant donne peu de place, sinon aucune, à l'analyse des conditions sociales qui actualisent ou modulent les fonctionnements cognitifs. En général, les activités cognitives des individus sont étudiées sans que le contexte social dans lequel ceux-ci sont insérés soit pris en compte. L'auteur ne remet pas en cause le bien-fondé des approches qui se centrent sur l'étude des fonctionnements cognitifs, mais il souligne que si celles-ci ne prennent pas en compte l'intervention de dynamiques sociales, elles restent insuffisantes. Souvent, on considère que les dynamiques sociales ne sont que des facteurs facilitant ou entravant les fonctionnements cognitifs, dont la véritable origine serait située dans le patrimoine génétique. Or pour Doise, les principes organisateurs de nos activités cognitives sont de nature sociale.

Reprenant les distinctions qu'il opérait dans un ouvrage antérieur<sup>1</sup> sur les niveaux d'explication en psychologie sociale, l'auteur illustre comment l'étude des processus intra-individuels que les individus mettent en œuvre pour organiser leurs expériences de l'environnement, fait ou doit faire intervenir des explications de niveaux interindividuel, positionnel et culturel. Ainsi, la manière dont les individus traitent les informations auxquelles ils sont exposés dépend des interactions qu'ils entretiennent avec d'autres individus. Mais les individus sont également insérés dans des groupes sociaux, lesquels occupent le plus souvent des positions asymétriques: ces différences statutaires ne sont pas sans effets sur leurs fonctionnements cognitifs. Enfin, ils vivent dans une société qui se caractérise, entre autres, par des systèmes de croyances, de représentations ou de valeurs: de tels systèmes interviennent également dans leurs activités cognitives.

Ses prises de position, l'auteur les étaye à l'aide de nombreux champs de recherche en psychologie sociale. Il aborde, par exemple, les travaux sur les prises de décisions collectives, sur l'influence sociale, sur l'attribution, sur la catégorisation, sur la dissonance cognitive, sur le développement cognitif, ou encore sur le raisonnement conditionnel. A chaque fois, il ne s'agit pas de faire un tour d'horizon exhaustif des travaux réalisés dans ces domaines, mais d'illustrer à l'aide de recherches bien choisies et présentées de manière simple et détaillée, que les processus cognitifs mis en œuvre par les individus dépendent de certaines régulations sociales. On peut évoquer de manière lapidaire quelques exemples développés par Doise. Selon que certaines informations sont présentées comme émanant d'une majorité ou d'une minorité, d'un groupe d'appartenance ou d'un hors-groupe, elles ne sont pas intégrées ou prises en compte de la même manière. Un même comportement n'est pas expliqué de la même façon par son acteur ou par un observateur. Le processus de la catégorisation à l'œuvre dans les interactions entre groupes, ne va pas forcément de pair avec une homogénéisation du groupe d'appartenance: dans certains cas les différenciations entre groupes et à l'intérieur du groupe peuvent varier de façon concomitante. Lorsqu'un individu s'engage dans un comportement contraire à ses convictions, il va chercher à le rationaliser; les voies par lesquelles cette rationalisation peut s'effectuer sont multiples et dépendent de certaines conditions sociales. Les performances cognitives d'élèves en situation de réussite ou d'échec dépendent de la situation sociale dans laquelle ils sont placés, par exemple selon que celle-ci implique ou non une comparaison sociale, préserve ou non un certain anonymat.

On pourrait ainsi multiplier et développer les exemples. Tous plaident en faveur d'une approche sociale de la cognition qui articule différents modèles explicatifs pour rendre compte des raisonnements quotidiens. Un lecteur familier avec la psychologie sociale trouvera peut-être que cet ouvrage ratisse large. Selon nous, il s'agit là de l'un de ses mérites. Non seulement il rend ainsi accessible à un large public différents domaines de recherche, mais en plus il montre qu'un même questionnement les traverse: celui de

l'articulation entre le cognitif et le social. Les réponses que l'on peut lui apporter sont nécessairement multiples.

Les personnes qui sont intéressées par les pratiques éducatives trouveront certainement dans ce livre de multiples sources de réflexion. Au terme de celui-ci, l'auteur aborde d'ailleurs les apports des sciences sociales aux pratiques éducatives. Il invite les chercheurs et les praticiens à adopter une démarche éclectique similaire à celle qu'il pratique lui-même tout au long de son propos. Plutôt que de vouloir démontrer la supériorité d'un système explicatif sur un autre, il faut rechercher dans les différents systèmes ceux qui ont le pouvoir explicatif le plus grand, et essayer ensuite de les organiser ou de tenir compte de leurs apports respectifs. En cela cet ouvrage nous familiarise avec une manière relativement originale d'aborder les problèmes éducatifs. Soulignons aussi que les pratiques éducatives visent souvent à développer chez les individus des formes différentes de raisonnement. Or ce livre nous montre sans cesse comment les conditions sociales génèrent des fonctionnements cognitifs différents. Il illustre aussi que les fonctionnements cognitifs mis en œuvre dans certaines pratiques sociales sont parfois sous-tendus par des visées sociales. Ces différents éléments suggèrent une convergence d'intérêts entre les psychologues sociaux et les personnes intéressées par les problèmes éducatifs.

Thierry Devos et Loraine Comby  
Institut des Sciences Sociales et Pédagogiques  
Université de Lausanne

Note Doise

<sup>1</sup> Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Martine Ruchat, (1993). *L'oiseau et le cachot, Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*, Genève, Zoé.

*Le sacrifice de l'ombre*, tel est le titre évocateur que Martine Ruchat avait proposé pour sa brillante thèse de doctorat (1991), dont *L'oiseau et le cachot* constitue une version retravaillée et abrégée. Cette étude a pour fil conducteur une interrogation sur la violence institutionnelle; l'auteure nous montre une société aux prises avec le mal qu'elle cherche obstinément à cerner, délimiter afin de l'extirper définitivement. Ainsi, Martine Ruchat se donne pour objectif non seulement de reconstruire des faits historiques relatifs à l'éducation correctionnelle, mais également de dévoiler la part d'ombre qui sous-tend tout geste éducatif et surtout toute entreprise régénératrice. Tandis qu'elle nous introduit dans l'univers quotidien des asiles pour enfants abandonnés, des maisons de correction et des disciplinaires, elle nous invite à questionner les mécanismes qui président à ce qu'elle définit comme la «problématisation de l'enfance» au siècle dernier. Quelles sont les conditions qui contribuent à l'émergence de «la délinquance juvénile»? Quels sont les peurs et les croyances, les discours d'amour et les désirs de puissance qui président à la fabrication sinon l'invention de la déviance enfantine? Comment, au fil du 19<sup>e</sup> siècle, se multiplient les catégories sociales marginalisées, secrétées par la société même qui les désignera comme déviantes? Quelles sont les pratiques sociales forgées en réponse aux problèmes ainsi mis en place?

Pour Martine Ruchat, trois temps balisent ce qu'elle appelle «la naissance de l'éducation correctionnelle».

– Dans la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, en quête d'une éducation régénératrice capable de prévenir le mal en le coupant à sa racine, des philanthropes genevois fondent asiles et écoles rurales. Les infrastructures éducatives que sont l'établissement des orphelines

- (1805–1939), l'école de Carra (1820–1850) et la Pommière (1829- à nos jours) ont alors pour fins de contrôler et de soumettre des populations à risques, que l'on rendra aptes au travail pour s'assurer une réserve d'agriculteurs, de domestiques et d'ouvriers civilisés. Evangile, Amour et Travail constituent les fondements de cette éducation qui ambitionne de transformer des êtres dits «dégénérés» en citoyens utiles au pays.
- Bientôt insuffisantes en raison d'une prétendue aggravation du mal, ces institutions se voient relayées ou épaulées dès la seconde moitié du siècle, par les maisons de correction de La Garance (1846–1863) puis de Serix-sur-Oron (1863–à nos jours). Fondés sur une pédagogie correctionnelle, ces établissements devraient juguler toute résistance populaire et purifier la cité de tout germe maléfique. C'est en effet toujours sur l'enfance que se cristallisent les appréhensions de la bourgeoisie conquérante, alors éprise de démocratie et de liberté. Héritières des asiles, les maisons de correction s'apparentent autant à l'école qu'à la prison. Philanthropes, notables, policiers et hommes d'école s'allient d'ailleurs désormais dans cette vaste opération civilisatrice.
  - A la jointure du 19<sup>e</sup> et du 20<sup>e</sup> siècle, les méthodes scientifiques viendront à la rescousse de cette éducation correctionnelle aux prétentions tentaculaires. L'intervention de l'Etat, déjà présent dès la révolution radicale, se fait plus insistante, jusqu'à s'immiscer dans l'intimité familiale pour supplanter une puissance paternelle jugée déficiente. Aux pasteurs et philanthropes, s'associent maintenant médecins, psychiatres, hygiénistes et hypnotiseurs, pour rectifier des habitudes torses et déviantes. A l'enfant dégénéré puis vicieux, s'ajoute désormais une nouvelle catégorie, celle de l'anormal, dont l'hérédité est à scruter autant que l'âme et le cœur. Tandis que se multiplient les œuvres éducatives s'accroît également, à en croire Martine Ruchat, le nombre des enfants ainsi stigmatisés et que l'on souhaite transformer au nom de la Science, du Progrès et de la Raison, ces piliers de la Démocratie.

Basée sur des sources encore largement inexploitées, cette étude est également originale dans la manière dont l'auteure aborde la question de l'éducation correctionnelle. Martine Ruchat a en effet l'audace d'articuler plusieurs champs disciplinaires pour embrasser l'ensemble de cette problématisation de l'enfance: s'associant tour à tour aux historiens, sociologues, linguistes, politiciens et pédagogues, sinon psychanalystes, elle nous montre quels sont les modes de penser, les paradigmes, les mythes, les perspectives politiques, les convictions religieuses comme les ambitions personnelles qui permettent l'émergence de la délinquance juvénile.

Si le mérite de son travail repose entre autres sur son souci de déconstruire cette problématisation de l'enfance, il me semble que c'est là aussi que réside l'une de ses limites. Martine Ruchat s'est en effet centrée sur cette part d'ombre de l'acte éducatif, gardant le silence sur ses éventuels bénéfices. Et le lecteur peut par moment se surprendre à croire que la délinquance juvénile, ainsi déconstruite, n'aurait existé que dans l'imaginaire social du 19<sup>e</sup> siècle, en particulier dans l'esprit de philanthropes en mal de puissance et en proie à des fantasmes malveillants. Reste aussi à apporter une nuance à cette réflexion très fouillée sur l'éducation correctionnelle au siècle dernier. Si les peurs sont grandes, le nombre d'enfants ainsi privés de liberté, dans une ville comme Genève, est réduit. Il ne s'agit donc que de l'éducation d'une part mineure des enfants des classes populaires et cela mériterait d'être mis en lumière pour recontextualiser le propos. Certes, dans ses excès, cette éducation correctionnelle vient interroger toute relation éducative, toujours parsemée d'ambivalences et de désirs de mort autant que de vie. Ainsi, bien que circonscrite dans un champ éducatif précis et des bornes chronologiques restreintes, Martine Ruchat, de son écriture alerte et imagée, nous invite à réfléchir sur les paradoxes qui foisonnent dans le monde éducatif, hier comme aujourd'hui: «comment un discours sur l'amour fait ombrage à des pratiques de violence»; comment «l'éducateur suscite la honte pour relever la dignité» ou fait «courber la tête pour élever l'âme»; comment

l'adulte tout en invoquant liberté et autonomie contraint à la soumission. Tandis que cet ouvrage nous présente un passé repoussoir, dans le même temps, il peut nous tendre un miroir en pointant nombre de contradictions qui habitent encore nos actions éducatives, si l'on tolère de se regarder comme les héritiers de ces philanthropes, que la lecture de ce beau livre ne peut à l'évidence nous rendre sympathiques.

*Rita Hofstetter*

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève

Johann Heinrich Pestalozzi (1994). *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Traduction et édition par Michel Soëtard. Editions Payot Lausanne.

Si ce texte de Pestalozzi est resté jusqu'à ce jour peu connu et n'avait encore jamais été intégralement traduit, ce n'est sans doute pas par hasard: en effet, la complexité et l'aspérité du style ont de quoi laisser quelque peu perplexe et parfois perdu le lecteur le plus attentif. Dans sa tâche de traducteur, Michel Soëtard a scrupuleusement transcrit cet «esprit de torrent» et n'a pas craint de rendre le texte dans son authenticité tumultueuse. Son respect rigoureux de la rédaction initiale s'accompagne d'un solide travail d'indexation bilingue que complète, au fil des pages, la mention entre parenthèses des principaux concepts dans la langue originale allemande. Suivant tous les détours et méandres d'une pensée qui ne progresse jamais en ligne droite, cette première traduction française intégrale nous incite à découvrir dans ses moindres détails une œuvre importante et souvent surprenante.

Rédigées à un moment-clé de la vie de Pestalozzi, ces *Recherches* tentent de répondre aux questions fondamentales de leur auteur sur la nature de l'homme. Elle n'ont rien d'un traité purement pédagogique, mais tiennent plutôt d'une réflexion politique. En 1797, date de parution, Pestalozzi se trouve d'ailleurs, pédagogiquement parlant, dans une période de transition: la longue expérience de Neuhof s'est close sur un bilan mitigé issu d'insurmontables contradictions, tandis que les entreprises de Stans, Berthoud et Yverdon appartiennent encore au futur. Depuis une dizaine d'années, Pestalozzi s'est engagé dans une profonde révision de ses conceptions les plus chères. Il part d'une introspection personnelle et met constamment en balance sa propre individualité avec l'humanité toute entière, persuadé que son «je» englobe et reflète le monde entier. C'est sur cette pétition de principe que s'ouvre son traité: «Que suis-je, et qu'est le genre humain? Qu'ai-je fait? et que fait le genre humain? Je veux savoir ce que la marche de mon existence, telle qu'elle fut, a fait de moi; je veux savoir ce que la marche de l'existence, telle qu'elle est, fait du genre humain. (...) Je suis convaincu que ma vérité est vérité du peuple, que mon erreur est erreur du peuple.» (pp. 34 et 35)

Mais sa réflexion n'est pas purement théorique: elle est au contraire fortement influencée par le contexte politique de l'époque qui voit les dérives et les excès post-révolutionnaires tendre de dangereux pièges à la démocratie. Pestalozzi est au demeurant très pessimiste sur le sort réservé à cette forme de gouvernement qu'il voit générer elle-même son propre processus d'autodestruction. Le genre humain, selon lui, est en recherche perpétuelle d'un équilibre instable et fragile entre les effets néfastes de la corruption animale, qui se manifestent notamment dans l'instinct d'appropriation et la volonté de pouvoir, et les actions dictées par la conscience morale et la religion. Les éléments intrinsèquement bons, tel le système démocratique, sont constamment menacés de perversion par la corruption naturelle. D'où le rôle important que doivent jouer législateur et éducateur: en suivant cette «marche de la nature» (cf. p. 156), il leur appartient de contenir l'homme dans les

limites de l'équilibre par l'érection de barrières législatives extérieures et la structuration interne de la personnalité. Cependant, Pestalozzi s'exprime peu sur la mission respective de ces deux agents de civilisation. Comme le relève Michel Soëtard dans son commentaire, il s'agit avant tout d'une réflexion philosophique où l'auteur tente de mettre de l'ordre dans ses idées les plus fondamentales. Législation et éducation, envisagées sous le seul angle des moyens, n'apparaissent donc pas comme des éléments de discussion fondamentaux.

La traduction est accompagnée d'une présentation et d'un commentaire aussi importants à eux deux que le texte lui-même. La présentation, d'une vingtaine de pages, situe le traité dans l'ensemble de l'œuvre et en détaille la structure. Quant au commentaire de 85 pages, il propose un triple essai d'interprétation ainsi que des tableaux reprenant les principaux éléments de structuration. Solidement encadrées, les *Recherches*, considérées par Michel Soëtard comme tout aussi fondamentales que l'*Emile* de Rousseau dans la constitution de la pensée éducative moderne, deviennent ainsi plus accessibles tant au spécialiste qu'au profane.

*Chantal Renevey Fry*

Archiviste du Département de l'Instruction publique, Genève

Musando Kubota et Raymond Voyat (ss. dir., 1993). *Aspect de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon*. Ed. PUF, collection *Croissance de l'enfant, genèse de l'homme*.

*C'est le premier ouvrage consacré à la psychologie de l'enfant au Japon qui ait été traduit en français. Réunissant une dizaine de recherches d'auteurs japonais, ce recueil offre aux lecteurs occidentaux un regard plus étendu sur l'ensemble des traditions et des usages formels et informels qui régissent la société japonaise. C'est ainsi que les recherches et les pratiques relatives à l'éducation, à la pédagogie et à la psychologie sont situées dans leur contexte culturel et historique.*

*Dans la première partie, Raymond Voyat nous présente, avec brillance et originalité, une analyse socio-économique de ce Japon qui a réussi à surmonter à son avantage la défaite de 1945. Il nous familiarise avec les processus qui ont permis au Japon de devenir l'une des premières puissances économiques et industrielles du monde. L'auteur aborde des phénomènes tels que les stratégies des grandes compagnies industrielles et l'engagement quasi mystique du Japonais au service de la nation. La société japonaise, qui compte aujourd'hui 125 millions d'âmes, privilégie la mobilisation du groupe au détriment de la sphère privée et de l'initiative personnelle. Une morale fondée sur le confucianisme régit la vie sociale et culturelle et dicte les comportements des individus, constamment confrontés à la masse et obsédés par l'idée de la réussite scolaire.*

*R. Voyat nous introduit dans ce maillage social qui est si difficile à comprendre pour un non-initié ou un non-japonologue. Ainsi, les règles de l'honneur, le culte des ancêtres, la place des sentiments et les codes de leur expression, le suicide comme moyen de ne pas perdre la face, le mariage, les méthodes éducatives, ne sont que quelques aspects parmi ceux qu'il analyse. La compréhension de cette civilisation nous permet d'aborder plus aisément les recherches dans les domaines plus spécifiques qui sont exposées dans la deuxième et dans la troisième partie du livre et qui traitent de sujets divers, tels que l'enseignement spécialisé, le traitement de la dyslexie, une recherche sur les jumeaux, l'image du moi dans le rapport mère-enfant, l'art dramatique comme méthode pédagogique ou la vocalisation chez les enfants autistes.*

*La quatrième partie est consacrée à une brève documentation sur les ouvrages de psychologie et de psychopédagogie en langue française traduits en japonais.*

*Après la lecture de ce livre, la civilisation japonaise nous apparaît moins énigmatique et la sensibilisation à la manière de vivre des Japonais nous facilite la compréhension des objets de leurs recherches dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie. Si les méthodes et les argumentations employées sont parfois éloignées des théories et pratiques en provenance d'Europe ou d'Amérique, cet ouvrage nous permet néanmoins de nous défaire de quelques idées préconçues d'Occidentaux et nous révèle un univers culturel différent du nôtre.*

*Rina Lin*  
Université de Genève  
Faculté de psychologie  
et des Sciences de l'éducation

Georges Snyders (1993). *Heureux à l'université, Etude à partir de quelques biographies*, Ed. Nathan (collection Les Repères pédagogiques), Paris.

Les joies et les non-joies en rapport avec la culture et l'enseignement universitaire font l'objet de ce livre, le quatrième que G. Snyders consacre au thème de la joie qu'apportent les études. Il y exprime son souhait que l'université soit vécue comme formation professionnelle et joie présente, que l'étudiant ne se laisse pas complètement absorber par l'angoisse des examens, de la sélection et des débouchés. L'une de ses idées centrales est que le temps passé à l'université ne doit pas être vécu comme un simple passage, encore moins avec ennui ou comme une «pesante nécessité qui serait justifiée uniquement par l'obligation à songer au plus tard». Le temps passé à la fac est une tranche de vie qui ne peut se réduire à faire antichambre pendant plusieurs années.

L'institution universitaire doit-elle aider l'étudiant à dépasser les états de «non-joie»? Pour G. Snyders, la réponse est affirmative: outre son rôle certain de préparation à un avenir professionnel et à une vie pleinement adulte, l'université a vocation d'être pendant ces quelques années un lieu destiné à la joie culturelle, une joie en rapport avec la connaissance et la compréhension, une joie comme manière d'être et de conduire sa vie. Sinon, dit-il, l'université risque d'être dévorée par d'autres institutions de formation, plus aptes à transmettre à la jeunesse une culture qu'il appelle progressiste, c'est-à-dire qui ne cède pas au vertige de la seule souffrance comme valeur rédemptrice mais qui propose des voies de dépassement des états de non-joie et des ouvertures qui facilitent l'acquisition du savoir.

Après avoir décrit la rudesse du métier de l'étudiant, son sentiment d'abandon, de désarroi, d'isolement, G. Snyders s'attaque aux structures institutionnelles non adaptées aux besoins des utilisateurs: étudiants comme enseignants passent le plus clair de leur temps dans «la solitude indéfiniment multipliée des amphithéâtres». Il dénonce l'insuffisance des enseignements en petits groupes qui permettraient à chaque étudiant d'oser prendre la parole ou au moins d'y trouver sa place.

Un appel est lancé aux professeurs pour développer une pédagogie qui valorise l'étudiant en tant qu'individu ainsi qu'un enseignement qui unisse théorie et pratique ou tisse des liens entre les savoirs du passé et les idées d'actualité.

L'accent est mis sur l'importance de l'amitié et de la camaraderie, qui contribuent au bien-être personnel et facilitent le développement intellectuel. L'étudiant qui semble réussir ce parcours du combattant qu'est l'université est celui qui est stimulé par la difficulté des épreuves et par sa motivation de s'engager dans l'action qui assure la continuité des idées scientifiques. Un professeur «type», méritant un hommage particulier, se dégage à travers les témoignages biographiques; c'est celui qui soutient et valorise l'étudiant, ce dernier étant considéré comme son collaborateur; engagé et actif, il partage

aisément ses connaissances. C'est un professeur qui ne craint pas les controverses ni les désaccords et se réjouit de voir son œuvre portée par ses étudiants plus loin qu'il n'y est parvenu lui-même.

Le lecteur trouvera un récit exigeant de lui un effort pour trouver une certaine continuité dans les idées, ceci en raison de la multiplication des citations, de la division en petits chapitres sous-titrés et des répétitions constantes.

La croyance de G. Snyders en la possibilité que l'université se transforme en une sorte d'institution idéale nous frappe par son caractère utopique. L'auteur ne tient pas compte de la complexité des nos institutions ni de celle de l'individu. Quant à la joie, elle est spontanée, ne se commande pas, et la capacité de l'éprouver pourrait être soutenue par la culture universitaire mais n'en dépend pas. Ce livre exprime néanmoins le malaise d'un grand nombre d'étudiants qui n'ont pas les mots pour le dire.

*Rina Lin*  
Université de Genève  
Faculté de psychologie  
et des Sciences de l'éducation

Daniel Gayet (1993). *Les relations fraternelles, approche psychologique et anthropologique des fratries*, Ed. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris.

L'ouvrage propose une étude générale des relations fraternelles, basée sur des données recueillies auprès de 3000 enfants et de quelques centaines d'adultes. Les relations fraternelles restent un domaine curieusement peu exploré qui se trouve enrichi par ce livre de Daniel Gayet.

La fraternité, en tant qu'objet de recherche, se situe au point de convergence de plusieurs disciplines. L'auteur utilise donc des méthodes spécifiques à chacune d'entre elles pour nous fournir une vision plus globale des principales composantes des relations entre frères et/ou sœurs.

Les premiers chapitres sont consacrés à l'analyse des inégalités intellectuelles et de la jalousie fraternelle ainsi qu'à l'étude démographique et sociométrique des données. Dans l'optique psychanalytique adoptée par la suite, l'auteur émet l'hypothèse que nous portons tous en nous-mêmes la marque indélébile des relations fraternelles de notre petite enfance. L'absence de fratrie réelle n'exclut pas pour autant le complexe fraternel puisque nous trouvons dans notre entourage des «substituts de frères ou de sœurs». Si, pour Freud, le rang dans la fratrie importe moins que le rapport affectif avec les parents, le «complexe de Caïn» fut pour le psychanalyste Baudoin une évidence.

Tout complexe, du point de vue psychanalytique, est caractérisé par l'ambivalence affective. Ainsi, le complexe fraternel conjugue un désir de séduction et un désir de destruction (inceste + fratricide) portant souvent sur la même personne. Ce désir ambivalent de tuer et/ou de séduire n'est pas accepté par notre conscience morale, il est donc refoulé et se manifeste indirectement par les biais classiques du «retour-du-refoulé» ainsi que par des relations de transfert latéral, fraternel. Dans la cure psychanalytique, la jalousie du patient à l'égard des autres patients témoigne de l'existence de ces fantasmes ambivalents. L'enfant unique n'échappe pas à la règle générale et se comprend comme un cas particulier où les relations fraternelles sont fantasmées à la fois par l'enfant et par ses parents.

Un chapitre est consacré aux contes de Charles Perrault qui font référence à la jumeauté ou aux relations fraternelles («Le petit Poucet», «Les fées»).

L'étude psychanalytique se poursuit par les informations obtenues par deux voies différentes: le dessin de la famille, fait par des centaines d'enfants, et la technique des

fables à compléter dont les réponses des enfants montrent quelle conscience ils ont de leur fratrie et comment ils s'y insèrent. Les fables gravitent autour de thèmes divers: solidarité et rivalité, culpabilité, progression et régression, et la méthode met en œuvre des processus proches de ceux du psychodrame, sans pour autant atteindre un but thérapeutique.

Le livre s'achève par une analyse anthropologique dont le but est de relativiser les conclusions avancées antérieurement en les plaçant dans le contexte d'un système social ou d'une civilisation qui réglemente les relations fraternelles et prohibe l'inceste. Si la psychanalyse a systématiquement minimisé la peur ancestrale universelle inhérente aux rapports entre frères et sœurs ou assimilés, l'anthropologie sociale met en évidence que lorsque les mythes parlent d'incestes, ils mettent en scène plutôt une sœur et un frère et plus rarement un fils et sa mère ou une fille et son père. A l'inceste, issu d'une ambiguïté (désir et crainte à la fois), le cannibalisme et le meurtre fratricide seraient comme une sorte de réponse.

Cet ouvrage représente une bonne introduction à l'approche psychologique et anthropologique des relations fraternelles. Les multiples références bibliographiques qu'il contient seront appréciées par tout chercheur qui envisage d'explorer davantage ce domaine.

D'autre part, le propos de ce livre éclaire une multitude d'événements quotidiens liés à la rivalité, du désir d'exclusion bien masqué aux guerres fratricides au premier degré.

*Rina Lin*  
Université de Genève  
Faculté de Psychologie  
et des Sciences de l'Éducation

Biller Karlheinz: *Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik*. Hohengehren: Schneider, 1991, ca. 205 Seiten.

Die Arbeit von Biller verfolgt vier Ziele: (1) eine Klärung des Begriffes «Sinn» für die Pädagogik, (2) Grundlagen zu schaffen für einen überlegten oder überlegteren Umgang mit «Sinn» in pädagogischen Situationen, (3) Prozesse zu thematisieren, die «Sinn» als Ergebnis mit sich bringen, und (4) auszuloten, ob und wie die vielfältigen Sinnmöglichkeiten mit dem Sinnstreben des Menschen in Einklang kommen können. Damit sollen insgesamt auch die Grundzüge einer sinntheoretisch orientierten Pädagogik angedeutet werden.

Zunächst analysiert der Autor die unterschiedlichen Bedeutungen des «Sinn»-Begriffs. Er kommt auf insgesamt dreizehn Bedeutungen, die sich nach verschiedenen Kriterien ordnen lassen. Eine dieser Unterscheidungen geht von einem subjektiven Bereich und einem objektiven Bereich aus. Orientiert an dieser Unterscheidung analysiert Biller das Sinnverständnis in der Pädagogik: die Subjektbedingtheit und -bestimmtheit (Schleiermacher, Dilthey, Spranger und Langeveld) und die Objekt- und Seinsgebundenheit (Litt, Fischer, Derbolav, Braun); hinzu kommt noch die Entsubjektivierung von Sinn (Luhmann). Diesen Ansätzen stellt er – zur Überwindung des einpoligen Sinnverständnisses – seine eigene Theorie des «Sinns als Übergang» gegenüber: «Sinn» wird dann realisiert, wenn ein Übergang zwischen den Polen Subjekt und Objekt möglich ist, zwischen (a) Sinn als psychischem Verstehen, als Zweck, Wert, Bedeutung (subjektiver Sinn, oder was das Subjekt als sinnvoll erfährt), und (b) dem unbedingten, gemeinten, vorausgesetzten, vorgegebenen Sinn (objektiver Sinn oder Sinn von etwas). Der Übergang zwischen dem subjektiven und dem objektiven Pol vollzieht sich nun nach dieser Vorstellung als ständige Oszillation, wobei die kognitiven Aktivitäten der Person im Vordergrund stehen; soweit Sinn als Zielorientierung verstanden wird, geht es zusätzlich um die Realisierung dieser Ziele. Dieses Konzept erlaubt es zum einen, verschiedene Sinntypen zu integrieren,

und zum anderen werden die verschiedenen theoretischen Ansätze miteinander verknüpft. Schliesslich ergeben sich Hinweise für die Ziele von Erziehung, etwa Sensibilisierung für den Sinn, Konstitution von Sinn im Unterricht, integrative Bildung etc. Die ganze Arbeit basiert auf einem umfassenden Literaturstudium und grundlegenden eigenen Überlegungen, die in ein sinnvolles und pädagogisch relevantes System, der Theorie von Sinn als Übergang, mündet. Dieses System scheint stimmig, es ist in den meisten Teilen plausibel, und es ist recht umfassend.

Dennoch sind einige Probleme vorhanden, auf die es hinzuweisen gilt. Zunächst: Der Autor behandelt «Sinn» meist als «Seiendes», als sei dieser eine wie auch immer geartete Wirklichkeit, ein Gegenstand, der teilweise sogar eine eigene Intention haben kann, etwa im Satz: ««Sinn» bedarf der Vermittlung, will er zur Existenz gelangen». Gewiss, mit einem solchen Sprachgebrauch steht er in guter Gesellschaft, dies wird auch deutlich bei seiner Darstellung der Sinnverständnisse in der Pädagogik. Dennoch scheint mir, dass gewisse Probleme, mit denen Biller zu kämpfen hat, nur darauf zurückzuführen sind, dass er dem «Sinn» sozusagen ein Eigenleben zugesteht. Ein zweites Problem hängt damit zusammen: Der Autor analysiert zwar zunächst die verschiedenen Bedeutungen von «Sinn», greift aber nachher nicht mehr auf diese Differenzierung zurück, sondern verwendet den Begriff in den unterschiedlichsten Bedeutungen kreuz und quer: Einmal wird «Sinn» im Sinne von «Bedeutung eines Textes» oder «Sinngehalt» verstanden, dann wieder als «Zweck» oder «Wert», etc. Möglicherweise wäre es zu einigen Problemen bei Biller nicht gekommen, wenn deutlich geworden wäre, dass vermeintliche Widersprüche auf unterschiedliche Verwendungen des Begriffs zurückzuführen sind; insbesondere basieren der subjektive und der objektive Pol von «Sinn» auf unterschiedlichen Bedeutungen. Drittens ist die Argumentation nicht immer klar. Wenn Biller seine Theorie darstellt, gibt er viele Details zu verschiedenen Elementen und Schritten an; dabei kommt es häufig vor, dass die ersten Elemente einer Reihe ausführlich dargestellt werden, während der Autor die späteren einfach auflistet, ohne zu erklären, warum auch diese wichtig seien. Ferner geht Biller häufig von axiomsähnlichen Aussagen aus, die aber keineswegs als selbstverständlich angesehen werden können. In anderen Fällen wird ein Beispiel (oft eines, das nicht ganz zutrifft) zugrundegelegt und darauf aufbauend argumentiert. Vielfach werden Aussagen von anderen Autoren unkritisch übernommen; beispielsweise behauptet er (im Anschluss an Lauth, den er hier zitiert), «Sinn als Übergang» bedinge, dass die Werte, die jemand verfolgt, widerspruchlos seien; solche Widerspruchslosigkeit dürfte in der Alltagswirklichkeit nur selten festzustellen sein, vielmehr ist das Handeln doch gerade dann problematisch (und mithin von besonderem Interesse), wenn wir gleichzeitig mehrere Werte verwirklichen wollen, die nicht gleichzeitig realisiert werden können. Und auch Biller verweist darauf, wer versuche, den Sinn in möglichst vielen Sinnrichtungen zu verwirklichen, habe die Chance einer hochwertigen Sinnerschliessung und damit die Gewähr, sinnerfüllt zu leben; wenn aber möglichst viele Sinnrichtungen realisiert werden, lassen sich Widersprüche wohl nicht vermeiden. Insgesamt hat es der Autor versäumt, eine klare wissenschaftstheoretische und meta-ethische Position zu formulieren oder auch nur durchzuhalten. Die Argumentationsmethoden scheinen willkürlich und deshalb auch nicht stringent, und explizite ethische Überlegungen – die doch gerade bei der Befassung mit Sinn, Werten, Zielen, Normen etc., von Bedeutung wären – sind kaum zu finden, sondern werden innerhalb der Argumentation an vielen Stellen stillschweigend vorausgesetzt. Auch die Unterscheidung zwischen Beschreibung (Aussagen über Tatsachen; entspricht dies dem Subjekt-Bereich?) und Wertung bzw. Normsetzung (Aussagen darüber, was Menschen tun sollen; der Objekt-Bereich?) scheint dem Autor nicht bekannt zu sein, was zu einigen missverständlichen Abkürzungen im Argumentationsgang führt.

Trotz dieser Probleme handelt es sich um eine wertvolle Arbeit. Ihre Meriten bestehen allein schon darin, «Sinn» als eine für die Pädagogik zentrale Kategorie aus ihrem

Dornröschen-Schlaf geweckt zu haben und sie wieder in das Zentrum der pädagogischen Reflexion rücken zu wollen. Zwar wurden und werden «Sinn» und verwandte Begriffe gelegentlich diskutiert, es war aber an der Zeit, dieses Konstrukt aufzugreifen und zu analysieren. Die historisch-systematische Analyse ist fundiert und, was die deutsche geisteswissenschaftliche Tradition angeht, umfassend; Arbeiten anderer Provenienz – vor allem auch fremdsprachige Abhandlungen oder empirische Untersuchungen, etwa deskriptiv-ethische Studien – wurden hingegen leider überhaupt nicht verarbeitet. Insgesamt ergibt Billers Anliegen Sinn. Eine gewisse Basis für die Diskussion ist nun geschaffen. Jetzt gilt es, diese in konkrete Handlungen umzusetzen – dies werden wohl die nächsten Schritte sein müssen.

*Jean-Luc Patry*  
Institut für Erziehungswissenschaften,  
Universität Salzburg

Büeler Xaver: *System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell*. Bern: Haupt 1994, 259 Seiten.

Das Buch verfolgt das Ziel, ein konsistentes Gesamtmodell von Erziehung zu präsentieren, das interdisziplinären Ansprüchen gerecht wird und das Phänomen Erziehung ganzheitlich zu erklären beansprucht. Ausgehend von den Theorien selbstorganisierender Systeme wird der Versuch unternommen, Erziehung in einem integrativen Paradigma zu beschreiben. Das daraus entstehende System Erziehung widerspiegelt die hohen, universalistischen Ansprüche, die der Autor mit seinem Buch verfolgt und nach denen sich die einzelnen Kapitel aufgliedern. Büeler versucht, durch die Verknüpfung verschiedener Wissenschaftsdisziplinen (Biologie, Physiologie, Physik, Psychologie, Soziologie, Philosophie u.a.) ein erzieherisches Modell zu entwickeln.

Neben dem von Luhmann verwendeten Begriff Erziehungssystem führt Büeler neu den Begriff System Erziehung ein. Unter Erziehungssystem versteht er ein soziales Subsystem, das gesellschaftsinterne Funktionen übernimmt. Dies im Gegensatz zum Begriff System Erziehung, der ein Prozesssystem charakterisiert und biologische, psychische und soziale Systeme strukturell koppelt. Erziehung selbst wird in Anlehnung an Luhmann als kommunikationsnotwendiges Konstrukt definiert (S. 6), dessen Geschehen aus einer Beobachterperspektive betrachtet wird.

Die Existenz eines umfassenden, klar definierten Systems Erziehung wird als Prämisse vorausgesetzt und als theoretisches Programm proklamiert: «Es geht um eine radikale wissenschaftliche Aufklärung des lebensweltlichen Konstruktes Erziehung» (S. 7). Der Autor will neue kognitive Landkarten des Systems Erziehung vorlegen, «Landkarten, die um die Differenz von Bewusstsein und Kommunikation wissen» (S. 223), und die es ermöglichen sollen, «pädagogische Landschaften mit einer veränderten Wahrnehmung zu begehen» (S. 230). Dieses Vorhaben gelingt nur zum Teil, da die dargestellte Materialfülle ein Nebeneinander verschiedenster theoretischer Ansätze und Ideen provoziert.

Trotzdem ist das Vorgehen interessant, da Theorien anderer Wissenschaften auf die Pädagogik übertragen und assimiliert werden. Die damit verbundene Subjektivierung der Theorien führt zu einem moralischen Diskurs, der in der Aufforderung an die Erziehenden, besser zu erziehen, mündet, d.h. sie sollen Lernfähigkeit und Selbsterziehung fördern (vgl. S. 187). Büeler sieht in einer umfassenden Persönlichkeitsbildung den Schlüssel für eine «ganzheitliche Bildung» (S. 223). «Pestalozzi hätte (...) gefordert, das System Erziehung müsse Kopf, Herz und Hand ansprechen» (S. 186). Die Funktion des Systems Erziehung liegt nach Büeler darin, Rahmenbedingungen für eine bio-psycho-soziale Entwicklung des Menschen zu schaffen, die zu einem Zustand «intra- und intersystemati-

scher Harmonie» führt (S. 231). Erzieherische Kommunikation löst die von Büeler geforderten Selbstorganisationsprozesse in den festgelegten bio-psycho-sozialen Dimensionen aus. Die Erziehenden werden zu Kommunikationsspezialisten mit der Aufgabe, die soziale und personale Kompetenz der an der Kommunikation Beteiligten zu fördern.

Ausgehend vom Anspruch, das lebensweltliche Konstrukt Erziehung aufzuklären, beschreibt der Autor erstens einige wissenschaftstheoretische Prämissen, zweitens die Entstehung des Systems Erziehung, drittens Erziehung als Synchronisierung, viertens Ansätze zu einem systemisch-ganzheitlichen Körperverständnis und führt fünftens über Psyche und Persönlichkeit sechstens hin zur sozialen Dimension des Systems Erziehung.

Hier endet die Reise durch die räumlichen und zeitlichen Dimensionen des Systems. Sie hinterlässt viele Spuren und offene Fragen. Die erstrebte Einheitlichkeit, die sich in der beschriebenen Trinität von biologischen, psychologischen und sozialen Systemen zu widerspiegeln versucht, erscheint als Täuschung. Die Verwendung von Theorien selbstorganisierender Systeme im Kontext von Erziehung ist herausfordernd und spannend. Ihre Übertragung auf die pädagogische Praxis kann jedoch kaum im Aufruf zu einer Haltung enden, die «Ganzheitlichkeit zur Prämisse allen Handelns macht und (...) gezielte Anreize zur Selbstorganisation» (S. 230) schafft. Hier wären konkrete Beispiele aus der Praxis hilfreich gewesen, um Büelers Idee eines konsistenten Gesamtmodells zu veranschaulichen und zu überprüfen (vgl. Probst, Gilbert J.B: Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin: Parey 1987).

Büelers Lehrbuch ist eine anregende Lektüre, die durch einen Dschungel von Begriffsdefinitionen und Modellen führt und die Komplexität des Systems Erziehung verdeutlicht. Ob das Projekt den Anspruch einlösen kann, «dem pädagogischen Schiff einen ansehnlichen Teil des morschen Gerippes auszuwechseln» (S. 2), wird sich zeigen.

Susanne Rüegg  
Institut für Pädagogik,  
Abteilung Pädagogische Psychologie  
Universität Bern

*Bräm, Donat M.: Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrerbildung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis, Diss. Phil., Universität Zürich 1994 (Zentralstelle der Studentenschaft) 234 Seiten.*

Wie effizient sind Ausbildungsgänge? Erreichen sie, was sie vorgeben, erreichen zu wollen? Solche Fragen werden angesichts knapper öffentlicher Budgets für die allgemeinbildenden Schulen ebenso wie für die berufs- und erwachsenenbildenden gegenwärtig gestellt. Was jedoch die *Effizienz* einer Ausbildungsinstitution ausmacht, ist bislang kaum geklärt. Der Begriff hängt jedenfalls mit *Wirksamkeit und Wirkung* zusammen. Wie er operationalisierbar, wie Effizienz gegebenenfalls zu messen wäre, steht heute zur Diskussion.

In seiner Dissertation stellt sich Donat Markus Bräm weniger dieser weitreichenden bildungspolitischen und auch definitorisch interessanten Frage. Er konzentriert sich auf eine bestimmte Ausbildungsinstitution innerhalb der Lehrerbildung. Leider wird dadurch das schillernde, diskussionswürdige Konstrukt *Effizienz von Bildung* seiner provozierenden grundsätzlichen Dimension entkleidet und anhand eines Exempels in theoretisch fragwürdiger Weise reduziert. Diesem Vorgang entwachsen Widersprüche, welche die vorliegende Arbeit nicht mehr bewältigen kann. Denn sehr schnell steht nun eine bestimmte Institution, die Sekundar- und Fachlehrerbildung der Universität Zürich,

im Zentrum. Die Folge: Ein solcherart ungenügend ausgeleuchteter theoretischer Hintergrund vermag das Exemplarische schliesslich nicht mehr glaubhaft zu stützen.

Wissenschaftstheoretisch stellt Bräms Arbeit ein problematisches Mittelding dar – ein Umstand, dem sich der Autor nicht bewusst scheint. Einmal enthält sie keine Strukturanalyse. Dazu wären die Strukturen der untersuchten Institution sorgfältig zu erheben gewesen. Sie präsentiert zum anderen ebenso wenig wirklich neue Hinweise zur Effizienzsteigerung universitärer Lehrerbildung. Dafür wäre der Blickwinkel der Betroffenen ex post um die Optik anderer relevanter Beteiligter zu ergänzen gewesen. Zudem geht der Autor von einer vorgefertigten, lediglich am Rande erörterten, zwar wohl richtigen, jedoch mangelhaft abgestützten These aus, die Theorie-Praxis-Verknüpfung spiele für die Wirksamkeit einer Lehrerausbildung eine zentrale Rolle. Damit spricht er zum einen den Begriff der Zweiphasigkeit an, zum anderen geht es aber auch darum, ob die Hochschule der richtige Ort für die Lehrerausbildung sei und schliesslich um die Frage nach Transfermöglichkeiten und Praxisschock. Weiter erachtet es Bräm als gegeben, dass «Lehrerstudenten verstärkt nach dem Zusammenhang zwischen universitärem Lernangebot und schulischen Unterrichtsinhalten fragen» (S. 25).

\*

Bräms Studie ist viergeteilt. Nachdem einleitend Ausgangspunkt, Zielsetzungen und Gliederung der Arbeit vorgestellt worden sind, erörtert der Autor im ersten Kapitel aktuelle Belange der Lehrerbildung. Im zweiten Teil stellt er die Befragung der Absolventinnen und Absolventen der Zürcher Sekundarlehrerausbildung vor, deren Ergebnisse er im folgenden mit anderen Befragungen (Bern, Luzern, Nordrhein-Westfalen) vergleicht. Der abschliessende Abschnitt präsentiert das Fazit.

Zu Beginn des Textes fällt die ungenügend entfaltete Fragestellung auf: Der Autor geht gleich zur Diskussion der Probleme innerhalb der Lehrerbildung über, ohne dem Lesenden klar gemacht zu haben, welche Fragen nun tatsächlich operationalisiert werden sollen und welche bildungsgeschichtlichen Diskursstränge hinter ihnen stehen, Hauptbegriffe sind im übrigen nicht umschrieben: Was heisst *Wirksamkeit* (S. 18)? Was bedeutet es, die Wirksamkeit einer Institution aus der Sicht der Betroffenen zu erheben? Welche anderen Gruppen von Beurteilenden wären einzubeziehen?

Im zweiten, allgemein gehaltenen Kapitel erörtert Bräm die Position der Schule unter den veränderten Erziehungsbedingungen. Daraus leitet er gewandelte Anforderungen an die Lehrertätigkeit und damit an die Lehrerausbildung ab. Das Vorhaben misslingt, weil der Autor die Zusammenhänge nur oberflächlich knüpft: Die Aussage, Schule sei gegenwärtig starken Wandlungsprozessen (aufgrund veränderter Familienstrukturen, veränderten Freizeitverhaltens und veränderter Einstellungen zu Bildung) unterworfen, kommt einem Allgemeinplatz gleich. Dieser Abschnitt kann allenfalls den Stellenwert eines Seitenfüllers beanspruchen, zumal der Autor wenig mehr unternimmt, als ausgewählte Studien zum Thema zusammenfassend darzustellen. Was die Situation von Schule und Lehrerbildung in der Schweiz und im Kanton Zürich betrifft, erscheint auch diese Skizze wenig tieferschürfend und ausschliesslich rezeptiv. Im übrigen stehen die drei Kapitel des ersten Teils, die den argumentativen Boden für die Befragung bilden sollten, weitgehend unverbunden nebeneinander. Zum später im Fragebogen auftauchenden Bereich der Belastungen findet man vorgängig ausserdem wenig verarbeitete Literatur.

\*

Die Erhebung bei den angehenden Sekundarlehrkräften wurde im Auftrag der Aufsichtskommission der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich realisiert. Sie sollte Entscheidungshilfen für eine geplante Reform der Ausbildung liefern.

Das Ziel der Umfrage bestand darin, die rückblickenden Urteile der Absolventinnen und Absolventen bezüglich ihrer Ausbildung ebenso zu erheben wie die beruflichen Belastungen derselben Lehrkräfte zu Beginn ihrer Tätigkeit. Bräm befragte 1992 254 ehemalige Studierende der Jahre 1985–1991 schriftlich zu ihren Studienerfahrungen und zur ersten Schulpraxis. In einem qualitativ angelegten Untersuchungsteil erhob der Autor nach der Auswertung der schriftlichen Befragung zur selben Thematik die Ansicht von zwanzig ehemaligen Absolventen in halbstandardisierten Gesprächen (je zehn Interviewpartner und -partnerinnen beantworteten dreizehn Fragen). Darin sollten zwei Themenkomplexe ergänzend einbezogen werden, welche die Antworten in den Fragebögen nahegelegt hatten: Studienaufbau und Studienklima.

Das Ergebnis, so stellt der Autor eingangs zu optimistisch fest, bestehe weniger in einer Strukturanalyse einer Ausbildungsinstitution, sondern untersuche die Prämissen einer «effizienten Oberstufenlehrausbildung» (S. 11). Zudem gehe es um eine vergleichende Darstellung der Belastungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften. Beide Aussagen erfüllt der Text indessen nicht. Von den Dozierenden in der Lehrerbildung sei in diesem Kontext (laut Döring 1988) im übrigen eine vierfache Kompetenz zu erwarten: Fähigkeit zur Organisation, Lernpartnerschaft, Didaktik und Fachkompetenz. Daraus ergeben sich Fragen:

- Weshalb klagen auch in einphasigen Ausbildungen stehende Lehrkräfte über zuwenig Praxisbezug? Muss man künftigen Lehrkräften deshalb zugunsten der Probleme der pädagogischen / schulischen Praxis lediglich Wissen als Handlungsanweisung zur Verfügung stellen? Wie pragmatisch darf also Lehrerbildung sein? Reicht es aus, den angehenden Lehrkräften Gelegenheit zu bieten, ihre Orientierungsschemata zu entwickeln, d.h. praktische Erfahrungen zu machen und sich zu üben, Entscheidungen zu treffen?

Bräm zufolge ist es inopportun, die fachwissenschaftlichen gegen die berufspraktischen Ausbildungsteile auszuspielen. Vielmehr gehe es darum, welches Wissen im späteren Beruf notwendig und hinreichend sei. Es wäre verfehlt, aus den Diskrepanzerfahrungen der Anfänger zu schliessen, das fachliche Anspruchsniveau sei zu senken oder die Ausbildung sei zu verkürzen. Das Theorie-Praxis-Problem stellt sich somit nicht als Frage von Theorie und Praxis, sondern von *schlechter* Theorie und Praxis.

\*

In der Befragung selbst, deren methodologische Anlage unkompliziert gehandhabt wurde, ging es darum, aufgrund der Antworten ehemaliger Absolventen «Stärken und Schwächen des zur Zeit gültigen Ausbildungsmodells der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich» (S. 81) zu schildern. Neben dem rückblickenden Urteil sollten Veränderungsvorschläge der Absolventen eingeholt und die Belastungen während des Berufseinstiegs auf einem insgesamt zehseitigen Fragebogen (14 standardisierte und 12 offene Fragen) erhoben werden. Der Fragebogen bestand aus drei Komplexen: Fragen zum Ist-Zustand des Ausbildungsgangs, Fragen zu seinem Soll-Zustand und Fragen zu den Belastungen während der ersten Zeit der Berufspraxis. Die Ergebnisse der Befragung<sup>1</sup> sollten die Basis der Fragestellung für die Interviewstudie abgeben.

Die Begründung des Autors für den vollumfänglichen Abdruck (S. 130–165) der umfangreichen Interviewantworten genügt nicht. Für die Lektüre reichte eine synthetisierende Zusammenfassung, die dem unmittelbaren Abdruck der Interviews folgen sollte. Im übrigen erfüllten die Gespräche, wie Bräm selber bemerkt (S. 166), den Anspruch nicht, vertiefend und analysierend zur Klärung der durch die Fragebogen aufgeworfenen Probleme beizutragen. Weshalb sind sie also abgedruckt worden?

Der Vergleich mit drei ähnlich konzipierten Studien (der Berner Junglehrerstudie von 1977 [Cloetta & Hedinger], der Lehrerfortbildungsstudie in Nordrhein-Westfalen von 1988 [Haenisch] und der Evaluation der Berufseinführung für Primarlehrpersonen im

Kanton Luzern von 1993 [Rihs]) hinkt insofern, als die beiden schweizerischen Untersuchungen an Primarlehrkräften, die deutsche im Rahmen der Lehrerfortbildung erstellt worden sind. Der Autor geht hier von problematischen Vergleichbarkeitskriterien aus, die zumindest der eingehenden Diskussion wert wären, was jedoch nicht geschieht (S. 178). Die unmittelbare Vergleichsgruppe wäre unzweideutig umschreibbar: Absolvierende anderer universitärer, deutschschweizerischer Sekundarlehrerausbildungen ...

\*

Die Auswertung der Fragebogenstudie belegt Schwächen in der empirischen Anlage. Besonders wird dies in der unsystematischen Zuordnung von Ziffern zu Antworten, was eine vergleichende Sicht erschwert. Zum Fazit:

Die Sportausbildung schneidet im Urteil zur ganzen Ausbildung am besten ab, gefolgt von der fachwissenschaftlichen Ausbildung im Hauptfach sowie der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, die vor der fachwissenschaftlichen Ausbildung im zweiten Nebenfach und der musischen Ausbildung liegt. Abgeschlagen liegt die berufspraktische Ausbildung am Schluss. Sie wird zwar als nützlich erachtet, hat jedoch in der manifesten Form bei den Studierenden wenig Anklang gefunden. Verlangt werden mehr berufspraktische Anteile. Befinden sich fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Ausbildung im Mittelteil der Rangfolge, schneidet die Fachdidaktik eher schlecht ab, weil sie in bezug auf den Unterricht als unbefriedigend eingestuft wird. Im Bereich des *classroom-managements* (Disziplin, Klassenführung, Drogen, Gewalt) scheinen sich die Absolventen am schlechtesten ausgebildet zu fühlen. Als am nützlichsten werden die Praktika eingestuft, gefolgt vom Sportbereich, den erziehungswissenschaftlichen Proseminaren, Schulmusik und Schulzeichnen, der Fachdidaktik, den Zusatzfachkursen, den erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen, den unterrichtlichen Übungen und der Didaktik des abgewählten Fachs. Der obligatorische Fremdsprachenaufenthalt wird als befriedigend bis gut beurteilt. Die verbindliche Junglehrerberatung (2jährige Begleitung durch einen Ausbilder) wird als hilfreich eingeschätzt<sup>2</sup>. Als grösstes Erschwernis erachten die Absolventen den Umstand, dass die positiv beurteilte *Fachausbildung* zu wenig auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte zugeschnitten sei. Die angedeuteten Probleme hängen den Antwortenden zufolge mit der Einbindung der Ausbildung in den Universitätsbetrieb zusammen. Dabei geht es im wesentlichen um Planungs- und Koordinationsprobleme im Stundenplan. Die berufspraktische Ausbildung wird unumwunden kritisiert: Sie vermittele zu wenig Gelegenheit, die eigene Unterrichtstätigkeit vor Schulklassen zu erproben, und setze im vierten Semester zu spät ein. Der Mangel an Praxisnähe wird auch bei den erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen als grösstes Erschwernis erwähnt. Die Lehrkräfte philosophisch-historischer Richtung beurteilen ihre erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung indessen signifikant positiver als die Lehrkräfte naturwissenschaftlicher Richtung. Sie fühlen sich auch fachwissenschaftlich besser ausgebildet als die Lehrpersonen naturwissenschaftlicher Fächer. Nebst dem Vorwurf, die Studierenden rezipierten zuviel, produzierten dagegen zuwenig, wird auf die Frage, was mehr berücksichtigt werden sollte, auf Schulpraxis, die Thematisierung aktueller Probleme im Umfeld der Schule und im Umgang mit den Heranwachsenden, auf die Vermittlung von Arbeitstechniken sowie auf Lernbegleitung und Supervision hingewiesen. 51 % der Befragten meinen, diese Wünsche seien auf Kosten der Fachwissenschaften zu realisieren, 21 % möchten ein neues Gleichgewicht zuungunsten der Fachdidaktik etablieren.

Kritikpunkte und Veränderungswünsche fasst Bräm in *vier Komplexen* zusammen:

- im *Praxisbezug der gesamten Ausbildung* (wo mehr, längere, intensivere und früher im Studienplan angesetzte Praktika ebenso verlangt werden wie die Thematisierung aktueller Fragen des Schulalltags im Studium);
- in den *Strukturen*, insbesondere beim Stundenplan, der Organisation und der Gewichtung der Fachausbildung (Erwähnt wird die Schwierigkeit, gemeinsam mit den Fach-

studierenden fachwissenschaftliche Veranstaltungen zu besuchen. Viele angehende Lehrkräfte fühlen sich zwar nicht unterlegen, jedoch falsch ausgebildet: «Statt einer universitären möchten sie eine am Sekundarschullehrplan orientierte Fachausbildung erhalten» (S. 119). Die Verwertbarkeit im Unterricht ist ein wichtiges Kriterium der Studierenden bei der Beurteilung einer Lehrveranstaltung. Sich selber sehen sie als Absolventen einer Berufs-, weniger als solche einer akademischen Ausbildung. Der Studiengang sei im übrigen zum einen zu verschult, zum anderen sei die Information über die Strukturen ungenügend. Die Belastung im Schlussemester sei aufgrund der zahlreichen Examen zu hoch. Zwischenprüfungen seien einzuführen);

- im *Führungsstil* der Direktion und im Studienklima. Der Führungsstil der Ausbildung sei zu militärisch, zu hierarchisch, er gehe zu wenig auf die Anliegen der Studierenden ein. Man sei während des Studiums weniger unterstützt, umso mehr kontrolliert, ja gegängelt worden;
- in der *Doppelfunktion des Junglehrerberaters* (Gewünscht wird eine neutrale Stelle, also die Trennung zwischen Beratung und Beurteilung).

\*

Am Schluss seiner Erhebung diskutiert Bräm vor der Forderung, die Ausbildung angehender Sekundarlehrkräfte habe vermehrt persönlichkeitsbildend zu wirken, fünf inhaltlich nur bedingt weiterführende, teilweise nichtssagende Thesen, welche das abrupte Ende der Arbeit bilden und überdies weitgehend unvermittelt präsentiert werden. Bräm schreibt, auszubildende Lehrpersonen sollten genügend Gelegenheiten erhalten, sich selbsttätig in erzieherischen und schulischen Situationen zu erleben. Das Theorie-Praxis-Problem sei in der Ausbildung so zu diskutieren, dass es die künftigen Lehrkräfte als einer «der pädagogischen Profession eigene Berufsproblematik akzeptieren können» (S. 209). Lehrerausbildung müsse den Studierenden Gelegenheit bieten, «sich fachlich zu vertiefen» (S. 210) und habe sich an erwachsenenbildnerischen Prinzipien zu orientieren. Schliesslich sei angesichts der steigenden Anforderungen im Lehrerberuf die Fortbildung der Auszubildenden zu intensivieren.

Hans-Ulrich Grunder,  
Universität Tübingen

<sup>1</sup> 444 Absolventen; 28 unzustellbare Fragebögen, Rücklauf: 254; entspricht: 254 von 416 = 61%; davon 60% Männer, je 50% phil-nat/phil.-hist.; nur total 28% aus den Jahrgängen 1990 und 1991, aber 51% von 1987/1988/1989; 51% sind festangestellt; 85% sind im Lehrberuf tätig, davon  $\frac{3}{4}$  auf der Sekundarstufe.

<sup>2</sup> Als veränderungsbedürftig erachten 51% die Doppelfunktion der Junglehrerberatung (Beratung / Beurteilung). Was die Studienberatung angeht, meinen etliche, diese sei nicht von der Direktion selber, sondern einer neutralen Anlaufstelle anzubieten.

Lanfranchi, Andrea: *Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Lebenswelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern.* (Biographie und Gesellschaft, Bd. 18.) Opladen: Leske & Budrich 1993, 300 Seiten.

Die Kinder ausländischer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen sind in Sonderklassen und Sonderschulen übervertreten. Auf der Oberstufe besuchen sie häufiger als einheimische Kinder Schultypen mit geringen Leistungsanforderungen. Die Asymmetrie der Verteilung hat sich in den letzten 15 Jahren verstärkt – trotz des wachsenden Angebots an Stütz- und Fördermassnahmen. Das zeigt Lanfranchi vor allem am Beispiel von Stadt und Kanton Zürich. Es ist das Ausgangsproblem seiner Arbeit.

Das Buch sucht die Gründe des Schulversagens im soziokulturellen Hintergrund des Herkunftslandes: in der *Kultur Süditaliens* woher Immigrantenfamilien stammen. Diese wird charakterisiert als Kultur des *Immobilismus*, wie sie unter anderem aus der Dominanz partikularistischer und fatalistischer Muster der Deutung von Welt und entsprechender Arten von sozialen Beziehungen resultiere. Dieser Hintergrund dient den Immigrantenfamilien in je besonderer Weise als Orientierung, wenn sie die für sie (familien-) typische Art und Weise der Annäherung an die moderne, urbane Einwanderungsgesellschaft ausarbeiten. Drei Arten der Annäherung werden von Lanfranchi unterschieden, die drei untersuchten Immigrantenfamilien stehen je für eine Art. Eine erste Annäherung wird als «traditional-vorwärtsgewandt» bezeichnet: Die Familie stellt die (stärker universalistischen) Deutungs- und Handlungsmuster der Einwanderungsgesellschaft in Rechnung und bedient sich ihrer. Die Familie vertritt dementsprechend auch die Vorstellung, dass sie ihr Geschick über eigene Leistungen aktiv steuern könne, zum Beispiel über eine geplante Sozialisation der Kinder – selbst wenn sie sich ansonsten im Innenbereich der Familie noch stark am traditionellen Familienmuster orientiert. Eine solche Familie intensiviert ihre Erziehungsleistungen, anerkennt dabei auch ein Angebot von aussen als dienlich (z.B. Stütz- und Fördermassnahmen, die die Schule anbietet), sucht gegebenenfalls das Gespräch mit der Lehrerin – und entspricht so den Erwartungen und Anforderungen der Einwanderungsgesellschaft, im besonderen denen der Schule. Die zweite Annäherung wird als «traditional-sklerotisiert» bezeichnet: Die Familie interpretiert das Geschehen in der Einwanderungsgesellschaft fast ausschliesslich unter Orientierung an den erlernten partikularistischen Mustern und arbeitet es so ab. Ein Schulversagen beruht in dieser Sicht z.B. darauf, dass man persönlich nicht gemocht wird, auf einer unerklärlichen Antipathie, gegen die sich nichts machen lässt. Als dritte Annäherung schliesslich wird die «traditional-rückwärtsgewandte» spezifiziert: Die Familie bleibt auch hier dem soziokulturellen Hintergrund des Herkunftslandes verpflichtet – in der Gestaltung ihres Innenbereichs, wie ihrer Aussenbezüge. Immerhin aber werden einige Konzessionen an die Einwanderungsgesellschaft gemacht, so stellt man etwa im Bereich der beruflichen Beziehungen des Mannes die Deutungs- und Handlungsmuster des Einwanderungslandes in Rechnung. Die Deutung von Schulerfolg resp. -versagen und das darauf basierende Handeln sind weitgehend dem traditionellen Modell verpflichtet: Am Misserfolg kann man nicht viel ändern, und man investiert auch entsprechend wenig in explizite Erziehungsbemühungen, aber – und in diesem Punkt ist man nicht mehr nur fatalistisch – man kann das Einverständnis zu einer Sonderklassenüberweisung der Kinder verweigern.

Das ist in aller Kürze das Fazit aus drei *Fallstudien*, die in diesem Buch präsentiert werden. Mit drei Familien wurden (vom Autor und einer mit anwesenden zweiten Interviewerin) je zwei bis vier offene Interviews durchgeführt, zusätzlich wurden Beobachtungsnotizen während der Interviews angefertigt und Angaben zur Schullaufbahn und Schulschwierigkeiten der Kinder miteinbezogen (zu denen der Autor dank seiner Tätigkeit in einem schulpsychologischen Dienst Zugang hatte). In der Interviewsituation waren alle Familienmitglieder anwesend, alle konnten sich am Gespräch beteiligen. Diese Interviews werden als *familiengeschichtliche Gespräche* bezeichnet, in Anlehnung an B. Hil-

denbrand (Hildenbrand/Jahn: «Gemeinsames Erzählen» und Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion in familiengeschichtlichen Gesprächen. 1988). Den Gesprächen und ihrer Auswertung liegt die Vorstellung zugrunde, dass sich so Annäherungen der Familie an die Welt ersehen lassen, wie sie die Familie durchgängig kennzeichnen, strukturierende Prinzipien dieser Familie also. Sie lassen sich aus dem Inhalt des Gesprächs erkennen, aber auch aus seinem Ablauf (wer sagt was, wann und wie). Inhalt und Ablauf werden minutiös rekonstruiert – unter steter Orientierung daran, wie das Gespräch im Prinzip auch hätte verlaufen können, womit der tatsächliche Verlauf in seiner Besonderheit erkennbar wird und die Struktur der Familie also fassbar wird. Als *objektive oder strukturelle Hermeneutik* ist das Auswertungsverfahren in der Methodenliteratur bekannt. Die Auswertung wird im Buch so vorgeführt, dass man sie als Leserin im Detail nachvollziehen kann – es wird möglich, die Schlüsse des Autors auf ihre Plausibilität zu prüfen. Längst nicht alle qualitativen Studien gewähren so viel Einblick. In dieser Hinsicht arbeitet der Autor vorbildlich. Beeindruckend ist auch der sorgfältige Umgang mit der Sprache der Untersuchten.

Oevermann hat die objektive Hermeneutik entwickelt, sie gründet in seiner Sozialtheorie. Gemäss seinen Ansprüchen sollten solche Fallrekonstruktionen Strukturen unterschiedlicher Reichweite aufdecken – Fallstrukturen (wie sie also z.B. das Geschehen in *einer* Familie strukturieren), aber auch Strukturen grösserer Reichweite, bis hin zu historischen und invarianten Strukturen. In Fallstudien durchexerziert leistet das Verfahren allerdings weit eher eine (eindrückliche) Veranschaulichung schon getroffener Annahmen über diese Strukturen, als eine Prüfung und Elaborierung solcher Annahmen. Erst wenn man das Verfahren erweitert, etwa um die Strategie des «theoretical sampling» (ein gezieltes und schrittweises Erweitern der Untersuchung durch die Analyse kontrastierender Fälle), wie es Hildenbrand vorschlägt – in Orientierung am «grounded-theory»-Ansatz von Anselm Strauss –, wird der Ansatz der objektiven Hermeneutik zum eigentlich empirischen Zugang. Lanfranchi zeigt Fallstrukturen, er tut es ausgehend von familientherapeutischen Therapiebeständen (die er an manchen Stellen weniger prüft oder elaboriert, denn eben demonstriert). Die Beschränkung auf Fallstrukturen ist nicht unbedingt als Mangel zu begreifen. Die drei strukturierenden Prinzipien, die der Autor spezifiziert, nämlich die drei unterschiedlichen Annäherungen von Immigrantenfamilien an die Situation im Einwanderungsland und an soziales Geschehen überhaupt, besitzen eine Art «face»-Validität: Sie leuchten ein, man kann sie als Leserin mit Vorstellungen verbinden, mit Beobachtungen, die man so oder ähnlich auch schon gemacht zu haben glaubt. Die Namen der drei Familien könnten geradezu als Chiffren dienen, mit denen je andere Bündel von Beobachtungen adressiert werden – versuchsweise jedenfalls, im Sinne sensitivierender Konzepte.

Die obigen Ausführungen sind auf das konzentriert, was mir bildungssoziologisch relevant erschien. Andere Diskussionen habe ich ausgelassen, etwa die über die Position in der Geschwisterreihe oder über die Verstrickungen in den Innenbeziehungen der Familien. Die Aussagen bekommen hier einen stark deterministischen und auch pathologisierenden Gehalt. Nicht eingetreten bin ich auch auf den theoretischen Vorspann zu Ansätzen der Sonderpädagogik und auf anderes mehr. Diese Vielfalt macht das Buch nicht immer leicht lesbar.

Eine gewisse Gefahr steckt in der Schuldzuschreibung, die man dem Buch entnehmen kann. Die Art, wie sich Familien der Einwanderungsgesellschaft nähern, wird in Schulleistungen der Kinder übersetzt: Die Familie mit traditional-vorwärtsgewandter Orientierung ist die einzige, deren Kinder in der Schule reüssieren. Die Annäherung der Familie an die Einwanderungsgesellschaft wird damit – recht direkt – benotet. Betrachtet man die hartnäckige Ungleichverteilung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft auf Schultypen, wie sie zahlreiche Studien gezeigt haben und noch zeigen, und betrachtet man gleichzeitig den bescheidenen Ertrag der Sozialisationsforschung, die nach schichtspezifischen Erziehungsstilen als Ursache schulischen Erfolgs oder Misserfolgs suchte, so

müsste man allerdings zum Schluss kommen, dass die Schulleistungen durch die Eltern höchstens zum Teil beeinflusst werden können. Die «fatalistische» Anpassung könnte man immerhin zum Teil als realistische betrachten, jedenfalls soweit es die Schule betrifft. Man müsste dann nach dem Bündnis der Schule mit einer bestimmten Art von Familien suchen: wie ein solches Bündnis hergestellt wird, wie es wirksam wird – über die Erziehungsleistungen der Eltern hinaus wirksam wird. Bildungsforscher wären aufgerufen, nicht vorschnell ins Psychologisieren zu verfallen, nicht als Dritte im Bunde zu fungieren.

Trotz bildungssoziologischer Divergenzen – es handelt sich um eine gründliche Studie, die mit einem hohen Anspruch auf Nachvollziehbarkeit durchgeführt wurde und deren Ergebnisse von Nutzen sein können, wenn es darum geht, die Distanz zwischen Schule und Immigranten zu reflektieren. Man könnte nun die Annäherung der schulischen Akteure an soziale Welten erfassen. Die kategorialen Bezeichnungen werden mit Spannung erwartet ... «rückwärtsgewandt» oder «sklerotisiert»?

*Doris Bühler-Niederberger*  
Bergische Universität/GHS Wuppertal  
Wuppertal