

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

Band: 8 (1986)

Heft: 2

Buchbesprechung: Bücherbesprechungen = 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: 19.11.2024

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

Georg Dietrich: *Erziehungsvorstellungen von Eltern*. Göttingen: Hogrefe 1985. 175 Seiten.

Als uns vor einigen Jahren in Psychologie und Pädagogik die «Alltagswende» versprochen wurde, liessen die dabei geäusserten Vorstellungen erahnen, dass ihre methodische und theoretische Einlösung nicht so leicht von der Hand gehen würde. Vermag das Buch «Erziehungsvorstellungen von Eltern» diese Bedenken zu zerstreuen?

Die erklärte Absicht des Autors ist es, mit seiner Arbeit das «Stereotyp vom reflexionslosen Alltagserzieher» zu durchbrechen (Vorwort, V). Genauer lautet seine Frage: «Versteht die Erziehungswissenschaft unter Erziehung dasselbe wie der einfache Erzieher in seiner Alltagssituation?» (S. 3). Um eine mögliche Parallelität zwischen dem alltäglichen Erziehungsverständnis und gegebenen wissenschaftlichen Konzepten geht es demnach. Die grundsätzliche Uneinheitlichkeit der Wissenschaft in Sachen Erziehung erschwert natürlich das Unterfangen. «Angesichts dieser Situation ist es erforderlich, sich - orientiert an Sachkriterien und unter sorgfältiger Abwägung des Für und Wider der verschiedenen Positionen - für ein Erziehungskonzept zu entscheiden» (S. 3). Soweit stimmt man dem Autor zu. Nach dem Punkt steht sein Entscheid allerdings bereits fest: Gewählt ist «schwerpunktmässig das Erziehungskonzept von Brezinka» (ebd.).

Den wesentlichen Teil des theoretischen Gerüsts für den angestrebten Vergleich bildet das Handlungsmodell des «reflexiven Modalbewusstseins». Allgemein kann «das Modalbewusstsein verstanden werden als Prozess und Ereignis des integrativen Zusammenwirkens des Wirklichkeits-, Wert-, Möglichkeits- und Notwendigkeitsbewusstseins einer Person» (S. 89). Es entspricht der inneren Repräsentation der Beziehung zwischen Ist- und Soll-Lage. Der «Wert» bezieht sich auf das angestrebte Wünschbare der Soll-Lage und beinhaltet etwas «Wertvolleres» (Besseres). Der Notwendigkeitsgrund des Erziehungshandelns legt die Dringlichkeit des Soll-Wertes fest und bestimmt darüber, mit welcher Intensität das «Wertvollere» zur Realisierung drängt. Wert und Dringlichkeit können erst durch den Aspekt der «Möglichkeit» zur Ausführung kommen. Nicht alles, was wertvoll und notwendig wäre, erscheint dem Handelnden auch möglich. Der allgemeine Möglichkeitsgrund wird dadurch zu einer weiteren Regulationsgrösse in Erziehungserwägungen. Aber selbst wenn Wert, Notwendigkeit und Möglichkeit gegeben sind, entscheidet letztlich erst die subjektive Wirksamkeitseinschätzung über die konkrete Realisierbarkeit. Der Autor nennt in diesem Zusammenhang das Konzept der «personalen Kausalität» nach Heider (vgl. S. 134f). «Wirksamkeit» meint also die Überzeugung des Erziehers, in einer

gegebenen Situation eine beabsichtigte Wirkung mit seinen Voraussetzungen erzielen zu können. Das Modell des Erziehungshandelns umfasst weiter das «Mittel-Tauglichkeits-Bewusstsein» und den «Erfolgs-Grund», d.h. die Einschätzung der Zielerreichung im Urteil der Erzieher.

Aus dem «Stereotyp des Reflexionslosen» entsteht so vor unseren Augen nach und nach ein vielschichtig abwägend handelndes, (erziehungs-) zielerreichendes Subjekt, welches über eine Kette von Entscheiden zu seinem Erziehungshandeln gelangt. Gewährleistet das Modell einer reflexiven Handlungstheorie den Zugang zur Erziehungswirklichkeit von Eltern im Alltag? Nein, - auch der Autor sieht das nicht so, wenn er ausführt, «... dass das konkrete Erziehungshandeln der Eltern in starkem Masse an globalen Zielsetzungen orientiert ist, auf schematischen Vollzügen beruht und in seinem Bewusstseinsniveau häufig auf schlichtes Erleben und Vorbewusstes reduziert ist» (S. 8). Jedenfalls geht es dem Autor offenkundig nicht darum, «Erziehung» in all ihren Dimensionen aufzuspüren. Nur den spezifischen Momenten, in denen Bewusstsein ins Spiel kommt, gilt sein Interesse. In der Einschätzung des Autors bleiben den Alltagsmenschen jene Momente des reflexiven Bewusstseins doch relativ vergönnt; sie treten nur ein «angesichts besonderer Situationen» (vgl. S. 8 u. 91), ansonsten verharren die Erzieher in «schlichtem Erleben». Der Autor präzisiert: «Zu solchem Nachdenken fehlt ihnen auch im allgemeinen die wissenschaftlich-theoretische Schulung. Daher ist ihr Reflexionsniveau häufig bescheiden und die sprachliche Fassung ihrer Reflexionen einfach gehalten» (S. 2). Obschon der wissenschaftliche Autor etliche Erfahrungen mit «einfachen Menschen» (Herr und Frau Jedermann der unteren Hierarchieebenen, vgl. S. 48) gesammelt zu haben scheint, «... bestanden v.a. im Hinblick auf Arbeitereltern Bedenken, ob sie nicht erheblich überfordert werden würden» (S. 55). Möglicherweise bringen derartige Aussagen doch erheblich mehr zum Ausdruck als bloss forschungsmethodisches Reflektieren. Grundsätzlich bleibe es der theoretischen Vorliebe überlassen, ob man Erziehungsgeschehen allein mit reflexiven Handlungsmodellen charakterisieren will. Wie jedes ausgeworfene Begriffsnetz fängt die reflexive Handlungstheorie zunächst nur gerade sich selber ein. Was aber den Bewusstseins-Maschen entgeht, müsste nicht minder interessieren.

Wie geht der Autor methodisch vor? Zu jedem der aufgeführten Teile des Handlungsmodells werden die Eltern interviewt. Das beginnt mit der Frage: «Was verstehen Sie persönlich unter Erziehung?» (S. 10) oder «Was verstehen Sie ganz allgemein unter Erziehungserfolg?» (S. 14). Bereits hier verunmöglicht die Summierung der Mehrfachantworten die Interpretation der Prozentangaben. Auf die Frage zum Erziehungserfolg z.B. haben von 150 Personen deren 143 geantwortet; die Gesamtzahl der Antworten beträgt 363. In einem anderen Fall (S. 62) entstehen so mit Hilfe von 269 Befragten 791 Antworten, die dann auf verschiedene Kategorien aufgeteilt werden (weitere derartige Beispiele S. 14, 59, 64, 110, 155). Die zweifelhafte Vermehrung des N der Antworthäufigkeiten erlaubt leider keinerlei sinnvolle Rückschlüsse mehr auf die reale Verteilung von

Antworten bei den Angehörigen der Population. Einen anderen Aspekt der methodischen Umsetzung vergegenwärtigt folgendes Beispiel zum «Wert-Grund» (Ziele). Der Nachweis, dass vielfältige Reflexion über Ziele vorhanden sei, wird durch die Aufforderung operationalisiert, über Ziele zu reflektieren: «Welche Aufgaben hat Ihrer Ansicht nach die Erziehung zu erfüllen? Was soll mit der Erziehung bei jungen Menschen erreicht werden?» (S. 110). Abgesehen davon, dass die von 186 Personen stammenden, 9 Kategorien zugeteilten 594 Antworten wiederum nicht sinnvoll zu interpretieren sind, wirkt der erklärte Zusammenhang zum tatsächlichen Erziehungshandeln äusserst vorschnell («Wie folgende Tabelle zeigt, sind die Wert-Gründe, auf die Alltagserzieher ihr Erziehungshandeln fundieren, recht differenziert»; ebd.).

Die Hypothese einer Parallelität zwischen wissenschaftlichen Erziehungskonzepten und jenen im Alltag ist interessant und wichtig. Die Wissenschaft schuldet uns diese Hypothese geradezu; deren Überprüfung sollte sie aber vorzugsweise mit wissenschaftlichen Methoden betreiben. Gesamthaft bleibt ausserdem der Eindruck, der theoretische Rahmen reduziere den Erziehungsbegriff in Alltag und Wissenschaft auf ein Spezifikum. Zusammen mit dem Autor muss sich zwangsläufig jeder Leser mit dieser Reduktion abfinden. Wer dies kann, sieht vielleicht auch in der eingeschlagenen Methode einen gangbaren Weg. In den «Erziehungsvorstellungen von Eltern» wird man vor allem eine angemessene Würdigung der emotionalen Anteile am Erziehungsgeschehen vermissen. Die emotionslose Blässe wissenschaftlicher Handlungskonzepte verfehlt hierin den Alltag wohl am eindrucklichsten.

Georg Stöckli
Pädagogisches Institut
Universität Zürich

Siegfried Bäuerle (Hrsg.): *Schülerfehlverhalten - Lehrertraining zum Abbau von Schülerfehlverhalten in Theorie und Praxis*. Regensburg: Wolf 1985, 256 Seiten.

In diesem von Siegfried Bäuerle herausgegebenen Handbuch werden in insgesamt 15 Beiträgen differenzierte theoretische Begründungen und wertvolle praktische Hinweise bezüglich des Themas Schülerfehlverhalten gegeben. Unter den Begriff «Schülerfehlverhalten» wurden in erster Linie «Stark abweichende und delinquente Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen in der Schule» (S. 4) subsumiert.

Der Band gliedert sich in zwei grössere Teilbereiche:

- Hintergründe für Schülerfehlverhalten
- Pädagogische Massnahmen bei Schülerfehlverhalten

Im ersten Teil werden die theoretischen Hintergründe des für viele Lehrer bedrückenden Themas aus der Sicht mehrerer Fachdisziplinen aufgezeigt. Sehr wertvoll an diesem Band ist, dass über die theoretischen Grundlegungen hinaus in Teil II dem Lehrer sehr konkrete Konzepte zur Beseitigung bzw. Verhinderung von Schülerfehlverhalten an die Hand gegeben werden, mit denen er den vielfältigen Formen des Schülerfehlverhaltens effizient begegnen kann.

Mit dieser Publikation liegt ein Sammelband vor, der von verschiedenen Fachbereichen aus (Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Medizin) ein für den Schulalltag bedeutsames Thema nicht nur recht ausführlich, sondern auch sehr differenziert und anschaulich behandelt. So kann vermerkt werden, dass für die einzelnen Themen namhafte Wissenschaftler und Praktiker gefunden werden konnten, die sich bereits durch vielfältige Publikationen als sachkundig ausgewiesen haben. Die Abstimmung zwischen den einzelnen Autoren und Themen hinsichtlich Inhalt und Ausgestaltung der Themenbereiche, bei Sammelbänden stets eine schwierige Aufgabe, ist voll gelungen, so dass sich der Leser mit gleichbleibender Begeisterung den einzelnen Beiträgen widmen kann. Als wertvoll erwies sich weiterhin, dass sich bei diesem Sammelband eine Reihe von Lehreraus- und -fortbildungsinstitutionen der verschiedenen Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) mit jeweils verschiedenen Sachbeiträgen beteiligt haben.

Das wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisbezogene Buch gibt sowohl dem praktizierenden Lehrer aller Schularten als auch den Lehrerstudenten und Referendaren wertvolle Hilfen und Anregungen bei der Bewältigung auch von sehr schwierigen Disziplinproblemen.

Wolfgang Eckhardt
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Heinz Moser: *Der Computer vor der Schultür. Entscheidungshilfen für Lehrer, Eltern und Politiker.* Zürich: Orell Füssli 1986, 144 Seiten.

Das Titelbild dieses Buches hat mich sogleich angesprochen und mich auf den Inhalt neugierig gemacht. Das Foto zeigt einen jungen Schüler, der mit leicht fragendem Blick der Lehrerin auf dem Bildschirm seines Computergeräts etwas zeigt. Die Lehrerin versteht offenbar, worum es geht, denn sie hält ihre Hand bereit, um helfend auf der Tastatur etwas einzutippen. An der Wandtafel im Hintergrund ist der Ausschnitt eines auf Englisch geschriebenen Programms sichtbar. Die Szene bringt demnach zum Ausdruck: Computer als Instrumente für den Schüler sind zumindest als Möglichkeit auch in der Primarschule eine Realität. Bereits Kinder können mit solchen Geräten sinnvoll umgehen, und Lehrer müssen fähig sein, diese Maschinen sowie deren Programmierung mit Hilfe

eines Spezial-Codes zu beherrschen. Der Titel des Werkes stimmt weitgehend mit diesen Aussagen überein. Im Gegensatz zu einem gleichlautenden Artikel des Autors ist er aber nicht mit einem Fragezeichen versehen: die rasante Entwicklung auf diesem Gebiet hat aus der vormaligen Frage eine Feststellung gemacht. Der Computer steht damit schon faktisch vor der Tür der Volksschule, und zwar als Subjekt, mit dem man lernen kann, und nicht bloss als Objekt, über das man in der heutigen Welt informiert sein muss. Auf dem Titelbild ist somit schon eine wesentliche Feststellung des Autors dargestellt, nämlich dass man bereits morgen auch in der Schule nicht mehr um das Faktum Computer herumkommen wird. Es ist wichtig, dass sich die Schule auf diesen Einzug vorbereitet.

Der Untertitel «Entscheidungshilfen für Lehrer, Eltern und Politiker» umschreibt sehr treffend, wofür das Buch mit grossem Gewinn gelesen werden kann. Ausgehend vom gegenwärtigen Stand der Erkenntnisse eignet es sich aufs beste für Entscheidungen, wie dem Computer in der Schule Einlass gewährt werden sollte. «Die Schule steht unter Zugzwang: Wenn sie nicht mitzieht, dann werden private Anbieter diesen «Lernmarkt» übernehmen» (S. 12). Das Buch macht es sich damit zur Aufgabe, «kindgerechte Formen des Umgangs mit Computern herauszuarbeiten» (S. 13), und es plädiert dafür, dass sich die Schule dieser Herausforderung stellen und die Chancen nutzen sollte.

Meines Erachtens ist das Werk sehr leserfreundlich geschrieben und aufgebaut. Einzelne Kapitel greifen genau diejenigen Fragen auf, mit denen sich engagierte Eltern, Lehrer und Politiker zur Zeit intensiv auseinandersetzen. So findet man Kapitel über die Bedeutung der Entwicklung eines «Computerbewusstseins» heute im Aufbruch zur «dritten industriellen Revolution». Neben einer Darstellung von Pioniererfahrungen in der Schweiz und in Deutschland werden Ausführungen gemacht zur heiss geführten Diskussion zum Programmieren in der Schule, zu den beiden Computersprachen BASIC und LOGO, zur Rolle von Schulreformen in dieser Entwicklung, und schliesslich bietet ein handliches Kapitel mit «Tips und Ratschlägen» auf häufig gestellte Fragen klare Antworten. Einen weiteren Schwerpunkt des Buches bieten Kapitel, die vertieft auf die lerntheoretischen Ausgangspunkte beim Lernen mit Computern sowie auf eine Didaktik des Computereinsatzes eingehen. Aufbauend auf einer Darstellung der handlungsorientierten Lernkonzepte von Seymour Papert (dem Begründer von LOGO) und Jean Piaget und einer Gegenüberstellung zur «klassischen» Lerntheorie, wie sie mehrheitlich den heutigen Schulalltag prägt, werden Grundlagen einer Didaktik zum Einsatz des Computers als «Lernmaschine» entwickelt.

Neben grossen Möglichkeiten, die der Einsatz computerunterstützten Lernens theoretisch bietet, bestehen einerseits ernsthafte Qualitätsprobleme bei den gegenwärtigen Programmen, andererseits aber auch grundsätzliche Gefahren der Entfremdung beim Lernen mit Computern. Es ist zwar zu erwarten, dass es möglich sein wird, didaktisch bessere Software zu entwickeln, die auch komfortablere Möglichkeiten der Programmanpassung durch die Lehrer bietet, doch

wird es entscheidend sein, wie solche Hilfsmittel dann in der Schule eingesetzt werden. Die «Mikro- oder künstlichen Welten», die ein Computer schaffen kann, lassen zwar ein vereinfachtes Lernen in einer kontrollierbaren programmierten Umgebung zu. «Ganz wesentlich ist (jedoch), dass Kinder lernen, mit Situationen umzugehen, die nicht vollständig definiert und bestimmt sind. Denn Handeln ist auch in der normalen Welt nie vollständig vorhersehbar». (S. 116).

Mit diesem Buch liegt nun sowohl eine grundlegende Analyse pädagogisch sinnvoller Einsatzmöglichkeiten des Computers in der Schule vor, als auch eine sehr konkrete Hilfeleistung dafür, wie diese Möglichkeiten genutzt werden könnten. Wer die Entwicklung auf diesem Gebiet etwas verfolgt hat, wird zudem bemerken, dass verschiedene Vorstellungen über die Einführung der Informatik in der Schule bereits heute revisionsbedürftig sind. Meiner Beurteilung nach handelt es sich hier um ein Werk, das das Kunststück fertig bringt, in einem noch jungen Gebiet fundierte Analyse mit leicht zu befolgenden Handlungsregeln zu verbinden. Es würde mich nicht überraschen, wenn dieses Buch es schaffen würde, einen entscheidenden Beitrag zu leisten, dass der Computer die leichtgeöffnete Schultür vollständig aufstösst.

Claudio Casparis
ZBS Luzern

P. Ranjard, *Les enseignants persécutés*, Editeurs R. Jaube, Paris, 1984, 248 pages

Si, parmi toutes les crises possibles, la plus connue est celle «de l'éducation», c'est qu'il y a peu de corps de professionnels comme celui des enseignants qui aient autant souffert de ces crises. Peut-être bien parce que peu de professions ont autant partagé d'illusions sur l'avenir et ont été si motivées par des idéologies qui supposaient que l'avance du progrès ne devait plus connaître ni ruptures, ni régressions. L'effondrement collectif des idéaux dans les professions enseignantes a commencé par celui des instituteurs qui pouvaient, déjà en 1957, être qualifiés par H. Duveau d'«aristocrates ruinés». Il a atteint - temporairement - les patrons des chaires universitaires, déboulonnées en 1968. Aujourd'hui, il met en cause le corps d'élite des professeurs du secondaire. Qu'ils soient coupables et/ou victimes, ceux-ci se sentent persécutés - et parfois le sont réellement - dans leurs activités de serviteurs de LA culture (scolaire). Ils ont même le sentiment que, par-delà leurs personnes, c'est la raison d'être de leur profession qui est ébranlée. Bien obligés de continuer à enseigner - sinon que feraient-ils d'autre? - ils sont profondément découragés; ils sombrent dans la déprime. C'est pourquoi le psychosociologue P. Ranjard - qui croit qu'après 1981, tout va changer en France, même à l'Education Nationale - vole à leur secours dans un très généreux et intéressant plaidoyer.

P. Ranjard le fait avec d'autant plus de conviction que, selon lui, l'essentiel des problèmes des enseignants découle de malentendus provoqués par un manque de relations (publiques?) entre ces professionnels et le(s) public(s) des usagers des systèmes scolaires.

Il propose donc d'améliorer les rapports entre:

- a) *Les différents corps d'enseignants et la machinerie de l'Education Nationale.* Ce qui supposerait que leurs associations et syndicats professionnels abandonnent leurs positions empreintes de scepticisme, comme parfois leurs refus systématiques à l'égard de toutes les modifications proposées par les instances ministérielles lorsque celles-ci veulent, par exemple, réaménager la gestion des systèmes scolaires par le biais d'autres conceptions du temps scolaire, de sa répartition, des horaires et des calendriers annuels de travail et de vacances (cf. les pages 59 à 83 particulièrement significatives).
- b) *Les «adultes» qui enseignent et les «jeunes» qui apprennent.* Or, cette répartition très traditionnelle des rôles selon les générations au sein des systèmes actuels de formation n'est plus adéquate. Elle est souvent rendue confuse par la double tendance, d'une part, d'un métier d'enseignant qui «infantilise» ces «adultes». Ceux-ci trop souvent, au cours de leurs carrières professionnelles, n'acquièrent pas seulement de l'expérience, mais aussi des habitudes de routine qui en font un métier particulièrement pathogène. D'autre part, dans leurs pratiques, ces «adultes» vivent davantage avec des «jeunes» qu'avec des contemporains adultes et non-enseignants. Cette quasi involution des corps enseignants est d'autant plus préoccupante que nous assistons par ailleurs à des phénomènes de plus en plus accentués de «maturation» plus rapide des «jeunes» qui se considèrent avant tout comme de jeunes *adultes*. C'est pourquoi la formation permanente - surtout lorsqu'elle est conçue, comme le souhaite P. Ranjard, globalement afin d'aider au mûrissement personnel des enseignants - n'est plus un luxe; elle devient indispensable pour leur épanouissement personnel et leur équilibre interrelationnel. Elle devrait les aider à assumer leurs rôles d'adultes; à ne plus craindre de faire parfois preuve d'actes d'autorité; à remplir leur fonction d'évaluateurs de la nouvelle génération sans pour autant tomber dans le sadisme qui se manifeste si souvent dans la notation des travaux d'élèves; etc...
- c) *Le rôle social de sélectionneur ou de reproducteur de la structure existante que leur confère le système scolaire et les ambitions professionnelles des enseignants telles qu'elles s'expriment dans leur «philosophie», leurs «vocations», leurs utopies ou leurs rêves pour contribuer à améliorer «les petits des hommes».* Ceci signifie trouver un nouveau rapport dialectique entre les pressions sociales qui s'exercent sur les enseignants et leurs exigences de liberté et d'autonomie professionnelles.

Si ces propositions - parmi d'autres encore - non seulement nous semblent acceptables, mais même souhaitables, il n'en reste par moins que l'auteur de ce plaidoyer suppose trop souvent - sans le dire ni clairement, ni explicitement - que l'ensemble de ces trois améliorations essentielles suit nécessairement une logique dont le fondement et les implications dépassent de loin les limites du système scolaire. Ainsi et en reprenant les trois pistes proposées:

- a) . Les rapports entre les enseignants et les technocrates des Ministères sont difficiles parce que ceux-ci cherchent à imposer à ceux-là *une culture scolaire unique* - c'est-à-dire un ensemble de normes didactiques et pédagogiques, des structures d'organisation scolaire et même des valeurs et des objectifs culturels et politiques - qui s'aligne beaucoup plus sur l'expérience socio-culturelle des élèves issus des classes dominantes qu'elle ne tient compte réellement des *autres* formes de vie culturelle qui existent toujours encore et par ailleurs dans nos sociétés. Or, les enseignants dans leurs affrontements quotidiens avec leurs groupes hétérogènes d'élèves connaissent empiriquement cette diversité culturelle, mais le système les pousse à l'évaluer négativement et même parfois à la combattre. Car la reconnaissance de la diversité culturelle au sein d'un Etat-nation contemporain n'est pas qu'un problème éthique ou humaniste: c'est un problème délicat par ses dimensions politiques. Dans une telle perspective, il est essentiel que les autorités reconnaissent explicitement une marge de manoeuvre et d'interprétation des réalités professionnelles dans leurs contextes pour les enseignants au lieu de s'efforcer d'en faire seulement de bons fonctionnaires consciencieux.

- b) *«devenir adulte» est plus qu'un slogan.* Cela signifie pour les enseignants avoir les moyens, dès leur formation initiale et ensuite dans leur formation permanente, pour affirmer et développer leur personnalité, pour savoir vieillir, pour se renouveler, etc... Ce qui implique aussi connaître et maîtriser des techniques utiles et efficaces pour mieux reconnaître la réalité sociale complexe du contexte dans lequel ils travaillent. Cette connaissance du contexte va bien au-delà de l'étude «du milieu». Elle suppose des recherches personnelles concrètes - même modestes - pour en apprécier avec un esprit critique et lucide, mais aussi positif, toutes les dimensions. En conclusion, la formation permanente doit certes - comme l'affirme avec force P. Ranjard - développer la dimension «personnelle» des enseignants; elle doit tout autant les induire à prendre conscience que «la» culture scolaire est peut-être hégémonique c'est-à-dire au moins la culture d'*une* classe sociale (parfois d'un ensemble de classes sociales) qui actuellement domine une société et son savoir. Il faudrait donc se rendre compte qu'il y a *d'autres* cultures qui existent, même si elles ne sont pas (encore) valorisées par *une* culture scolaire.

- c) Pour promouvoir une autre conception des rôles souvent contradictoires entre lesquels les enseignants hésitent, il faut, croyons-nous, sortir du système scolaire. Les enseignants, au cours de leur formation, devraient *à la fois* se découvrir comme des professionnels et des citoyens, éventuellement même comme des militants. C'est pourquoi il n'y aura jamais de corps enseignants avec une autre et nouvelle mentalité sans que ceux-ci s'appuient sur les mouvements sociaux qui travaillent nos sociétés. Par conséquent, il faut aller beaucoup plus loin qu'une simple collaboration avec les diverses associations et organisations de parents. C'est avec *l'ensemble* des mouvements sociaux, des «associations de citoyens» qui se préoccupent de *tous* les problèmes possibles de la vie quotidienne au niveau local et régional qu'ils doivent collaborer.

En fait - et P. Ranjard le reconnaît parfois implicitement - ces propositions ne seront réalisables que lorsque deux conditions au moins seront remplies:

- I. *L'appropriation* beaucoup plus critique et active des théories et des interprétations sociologiques de la scolarisation. Ainsi et par exemple, il apparaîtra que celle prônée par Pierre Bourdieu et ses innombrables disciples est limitée «a priori» par un pessimisme pédagogique et par un dégageant politique qui ne sont pas toujours justifiés, surtout dans la situation actuelle de la France;
- II. *Une revision* des formes et des contenus de la formation initiale *et continue* des enseignants à tous les niveaux - y compris des enseignants universitaires - où une plus grande part devrait être faite à la connaissance concrète des dynamismes qui existent dans une société en pleine transformation et mutation.

Pierre Furter

Philip H. Coombs, *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*, Oxford University Press, New York, 1985, 352 pages

Nous sommes frappés dans les interprétations récentes du développement culturel de nos sociétés par une double tendance, inquiétante. D'une part, l'opposition de plus en plus acerbe d'inspiration «culturelle» aux conceptions du développement social conçues et orientées selon une théorie de la modernisation où primerait la dimension «économique», avec, comme corollaire, une mise en question de plus en plus radicale de «l'économisme». D'autre part, la mise en

valeur des dimensions «symboliques» de la pensée contre les biais des méthodes d'analyse sociale tenues pour trop «matérialistes» (sic) ou «objectives», avec, comme deuxième corollaire, l'exaltation indiscriminée du «mythique». Cette double tendance est accompagnée par la résurrection de morts vivants comme le sociologue français Gabriel Tarde (1843-1904) ou le sociologue américain Thorstein Veblen (1865-1930). Or, nous sommes persuadés que ces tendances n'ouvrent pas tellement de nouvelles perspectives à la compréhension de notre monde qu'elles ne suscitent des pirouettes. En particulier parmi ceux qui - dans une société qui «n'ayant plus de pétrole, a cependant des idées» - veulent sortir à tout prix d'un rationalisme insatisfaisant en le détruisant, alors qu'il s'agirait plutôt, comme le propose G. Raulet, de critiquer les déficits de la rationalité (*Utopie et mort*, dossier CTM, 1983, no. 19, p. 21). Ces tendances semblent donner raison à la mise en garde, déjà ancienne, de G. Lukàcs qui avait prophétisé, après la dernière guerre, *La destruction de la raison* (Traduction française, Paris, 1959). Par delà les contorsions intellectuelles contemporaines, n'est-ce pas, une fois encore, le rêve de liquider enfin l'héritage marxien et d'enterrer vivants les marxistes qui osent encore s'exprimer. En effet ceux-ci n'auraient pas su, tout d'abord, prévoir l'ampleur et la diversité des crises qui travaillent nos sociétés «postfestum»; ensuite, parce que ceux-ci s'inspireraient d'une méthode qui serait incapable de faire face à la montée des irrationalismes contemporains multicolores. Si tout va mal aujourd'hui, c'est la faute des idéologues de gauche; en attendant de régler leurs comptes aux malheureux politiciens qui ont osé croire, l'espace d'un printemps, aux possibilités du socialisme. Même si nous ne partageons pas du tout le dogmatisme des jugements du philosophe hongrois, il n'en reste pas moins qu'avec la nouvelle droite intellectuelle (et politique), nous sommes en train de tomber de Charybde en Scylla et, tel Ulysse, nous sommes de plus en plus emportés par des boues nauséabondes au fil des inspirations racistes, sociobiologiques et autres fadaïses pseudo-scientifiques de ces nouveaux prophètes musclés.

Or, ces crises multiples - que nous vivons plus ou moins mal - ne font que refléter (pour nous) *une seule* crise profonde et fondamentale qui, de son origine économique et technique, s'étend à *tous* les domaines des activités humaines pour transformer de fond en comble nos sociétés contemporaines. C'est pourquoi il est aussi important de l'aborder dans toute son ampleur que d'aller à ses sources les plus originelles.

Rien ne confirme mieux cette interprétation de la crise que l'exemple souvent cité de «la crise de l'éducation» telle que Ph. H. Coombs l'a exposée à deux reprises au cours de ces vingt dernières années. Tout d'abord en 1967, lorsqu'il en lança le document original comme s'il s'agissait d'un brûlot contre l'euphorie dominante de ceux qui tiraient des traites sur des décennies de croissance certaine. Soulignons que même si la traduction *française* de ce livre - fameux au moins parmi les enseignants - (*La crise mondiale de l'éducation*) a paru en plein «mai 68», il avait déjà été publié en anglais. Son élaboration semble remonter au

début des années 60 dans le cadre de l'Institut International de Planification de l'Éducation dont Ph. H. Coombs a été le fondateur et le premier directeur. Soulignons aussi, pour rendre justice à son auteur, que depuis lors Ph. H. Coombs a beaucoup évolué et qu'il a nuancé ses analyses et ses propositions quelque peu schématiques. Il est peut-être piquant de savoir que pour avoir ainsi essayé de convaincre qu'il y avait, latente, une «crise mondiale de l'éducation» (première édition anglaise et première traduction française en 1968), Ph. H. Coombs dût quitter l'Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO qu'il avait fondé. Il a travaillé depuis lors pour une institution nord-américaine privée, le Conseil International pour le Développement de l'Éducation (ICED). Celui-ci, grâce à des fonds internationaux, s'est intéressé entre autres aux implications d'un meilleur développement rural intégré pour l'éducation et la formation.

Enrichi par de nouvelles expériences, Ph. H. Coombs a décidé de revenir à la charge. Il précise qu'il veut 20 ans après examiner ce que la crise mondiale en général a provoqué *dans* l'éducation. Mais tout n'est pas dans ce détail. Une comparaison attentive entre les deux ouvrages montre que cette différence n'est pas seulement un jeu de mots. Elle est bien réelle et elle apparaît tout d'abord dans le ton de l'auteur. Ph. H. Coombs est devenu beaucoup plus grave et plutôt pessimiste. Il ne «croit» plus à l'éducation ni aux prophéties d'Ivan Illich qui sont devenues des lieux communs qui ne le fascinent plus. Il s'engage très (trop) prudemment dans certaines perspectives de recherches nouvelles. Il donne une importance toujours plus grande à l'ensemble des formes extrascolaires de l'éducation. Il reconnaît enfin l'existence de disparités régionales (c'est-à-dire *intranationales*) à l'intérieur des pays qui portent préjudice à «quelques» (sic) ethnies.

Bien que, globalement, la version de 1985 garde malheureusement certains défauts majeurs de la version antérieure: le goût abusif de la généralisation à partir d'un seul cas précis, la marque d'un ethnocentrisme «gringo» et démocrate, les références très nombreuses à des sources secondaires non vérifiées, etc... elle est nettement plus satisfaisante et mieux écrite. Dorénavant, ses lecteurs n'auront plus besoin de recourir à l'oeuvre originale de 1968.

Pierre Furter

Mireille Cifali & Jeanne Moll, *Pédagogie et psychanalyse*, Dunod, Paris, 1985, 250 pages.

Mireille Cifali, dont on connaissait la sensibilité analytique et la compétence historique grâce à son *Freud pédagogue* (Inter Editions, 1982), et Jeanne Moll se sont préoccupées de regrouper dans ce livre un ensemble d'articles publiés par la *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, revue qui, de 1926 à 1937, en

Allemagne, en Suisse puis en Autriche, va pendant onze ans confronter la pédagogie au psychanalyste. Et, à partir de 1932 notamment, la psychanalyse au pédagogue.

S'agissait-il de protéger l'élève des pédagogies répressives (et par là de l'inconscient de son maître)? S'agissait-il d'instaurer en classe une attitude psychanalytique, principalement grâce à l'action de maîtres analysés? S'agissait-il, ainsi, de prendre en compte dans l'école l'inconscient de l'enfant? S'agissait-il d'y soigner celui-ci? Et s'agissait-il de trouver grâce à la psychanalyse une compréhension renouvelée des cas-limite? Tout ceci, bien sûr; et tant d'autres choses encore, que, singulièrement, nous voudrions modernes un demi siècle plus tard...

De ceci J.-Cl. Filloux témoigne dans sa préface: «Voici des connaissances élaborées et publiées il y a cinquante ans, que l'on re-découvre aujourd'hui, comme si dans le domaine des sciences humaines le processus de cumulation du savoir, observable dans les sciences de la nature, se trouvait confronté à de significatifs effets de refoulement.» (p. VI).

Les textes retenus par Mireille Cifali et Jeanne Moll sont regroupés en cinq parties:

- l'éducateur inconscient,
- l'éducation sexuelle comme symptôme,
- du savoir et de l'inconscient,
- l'enseignant aux frontières de la psychanalyse,
- la déontologie d'un métier.

Les éducateurs qui croient à l'existence de l'inconscient (c'est-à-dire les détenteurs d'un projet de formation qui utilisent, ne serait-ce que de temps à autre, le mot «inconscient»...) doivent lire ces textes: en vue de s'informer, pour sourire de la prétendue modernité de problématiques qu'on nous présente comme «actuelles», afin de relativiser l'importance des vocables soi-disant nouveaux. Et, bien sûr, en vue de réfléchir à cette «alliance scabreuse» entre deux «disciplines» que l'on ne peut plus maintenant séparer que par inadvertance... L'on sera alors reconnaissant aux auteurs de nous avoir rappelé qu'à ignorer l'histoire, on ne fait guère que la recommencer. Reste toutefois à savoir si, ici, même en la connaissant un tant soit peu, on peut faire autre chose que la recommencer. Au moins est-ce alors en connaissance de cause que l'on participe...

Pierre Marc

***Psychologie sociale du développement cognitif*, sous la direction de Gabriel Mugny, préface de Michel Gilly, collection Exploration, Peter Lang, Bern 1985.**

Quel est l'objet de la psychologie sociale génétique, science qui «se définit en rupture avec l'individualisme épistémologique dominant en psychologie cognitive et surtout du développement»? En quoi les nombreuses recherches effectuées dans ce domaine peuvent-elles s'organiser en un cadre théorique cohérent et heuristique pour l'étude du développement de l'intelligence? Telles sont les questions auxquelles cet excellent ouvrage essaie de répondre. Plusieurs chercheurs tentent ainsi de situer le développement de l'intelligence dans le cadre social dans lequel il se déroule et d'examiner la dynamique particulière qui naît de l'interaction constante entre les sphères cognitives et sociales.

L'objet de la psychologie sociale génétique est examiné sous trois angles complémentaires:

1. celui du *cadre théorique et épistémologique* général dans lequel s'inscrivent les nombreuses recherches sur le rôle de l'interaction sociale dans le développement cognitif;
2. celui des divers *processus sociaux de communication* qui participent du développement social de l'intelligence. Dans cette perspective, on insiste surtout sur les différentes significations sociales qu'une même situation peut revêtir pour différents acteurs sociaux.
3. celui de l'apport de la psychologie sociale génétique à la compréhension des *processus didactiques* en situation scolaire.

Trois concepts fondamentaux qui fondent l'unité de la psychologie sociale génétique sont explicités tout au long de l'ouvrage:

1. La notion de *conflit* interindividuel, considérée comme agent structurant du développement, est d'abord examinée dans une perspective historique (Wallon, Vygotsky, Baldwin et Cattaneo) puis dans ses développements actuels. De nombreuses recherches reprennent les épreuves opératoires piagésiennes pour étudier le rôle de l'interaction sociale entre enfants dans le développement cognitif et décrivent les effets structurants du *conflit socio-cognitif*. Ce conflit qui surgit en situation d'interaction, incite les enfants à coordonner leurs points de vue et à actualiser une solution plus élaborée. De nombreuses recherches sont rapportées qui examinent les conditions d'émergence d'un conflit socio-cognitif et ses modalités de résolution, aussi bien dans des contextes expérimentaux que didactiques (éducation morale et didactique des mathématiques). D'autres études examinent le développement des processus de communication chez l'enfant et

montrent comment (et à quelles conditions) une situation de communication entre enfants permet l'élaboration d'un message à la fois plus explicite et plus riche.

2. L'intérêt de ce livre est de montrer que l'étude du rôle des interactions sociales et du conflit socio-cognitif ne saurait se passer de l'étude des *significations sociales* que la situation à laquelle l'enfant est confronté, revêt à ses yeux. Ces significations sociales (dont la prise en compte signe une démarche véritablement *psycho-sociologique*) font partie intégrante des processus cognitifs de résolution de problème. Plusieurs recherches montrent comment les liens que l'enfant peut établir entre la situation (didactique ou expérimentale) à laquelle il est confronté et les connaissances sociales qu'il a acquises par ailleurs (règles sociales d'échange entre enfant et adulte par exemple) peuvent favoriser, ou au contraire inhiber, l'actualisation de certaines notions opératoires. La notion de *marquage social* ainsi que celle d'*intelligibilité sociale* (deux notions qui amènent un débat intéressant entre auteurs) fournissent ici une théorisation intéressante des liens entre le contexte social dans lequel la tâche se déroule et le développement cognitif.

De même, la signification (ou la «valeur cathectique») qu'un conflit socio-cognitif entre pairs, ou entre adulte et enfant, peut avoir aux yeux de l'enfant peut modifier les effets du conflit socio-cognitif. Au niveau didactique, les significations qu'un contenu didactique comme les mathématiques par exemple, peuvent avoir pour l'élève et la manière dont ces significations peuvent évoluer au gré des apprentissages de l'élève sont indissociables des processus cognitifs d'appropriation d'un savoir.

3. L'étude de l'importance du contexte dans lequel l'adulte demande à l'enfant de résoudre un problème cognitif va de pair avec le problème des significations sociales et constitue un autre point constamment présent tout au long de cet ouvrage. De nombreuses recherches montrent notamment comment le type de présentation de la tâche peut faciliter ou non l'actualisation de nouvelles conduites cognitives. Elles amènent à remettre en question une conception trop structurale, individuelle et statique de l'intelligence qui considérerait, par exemple, les différences de niveau opératoire observées selon la catégorie socio-culturelle de l'enfant comme une caractéristique interne de l'enfant.

Autour de ces trois concepts-clé, plusieurs autres aspects sont évoqués. L'étude de l'interaction sociale met en lumière l'importance de la dynamique relationnelle entre enfants ou entre enfant et adulte. Certains aspects de cette dynamique nous semblent renvoyer à la dimension *affective* (bien que le terme lui-même soit peu utilisé dans le livre) du développement de l'intelligence. Ainsi la plupart des chercheurs insistent-ils sur la nécessité de tenir compte du rôle de

l'expérimentateur, du type d'interrogation qui s'instaure entre l'enfant et l'adulte, des attentes de l'enfant par rapport à la tâche et par rapport à l'adulte, et mettent ainsi en lumière l'écart qui peut exister entre la tâche telle qu'elle est perçue par l'adulte d'une part et par l'enfant d'autre part.

L'importance accordée au contexte social dans lequel l'enfant actualise ses opérations cognitives et des significations sociales de la situation amène à reconsidérer l'*aspect méthodologique* car l'expérimentateur, le type d'interrogation, la mise en scène de la tâche font partie intégrante de ce contexte. De nouveaux instruments de micro-analyse, qui combinent différentes méthodes, comme l'observation et l'analyse de contenu, doivent en particulier pouvoir être développés pour rendre compte de la dynamique des interactions sociales en relation avec le développement cognitif.

La partie de l'ouvrage consacrée aux processus didactiques complète remarquablement bien les réflexions théoriques générées par les recherches expérimentales. En effet, alors que les recherches en psychologie cognitive ont eu tendance à négliger l'*objet* sur lequel portent les opérations cognitives, l'étude des processus d'acquisition didactique ne peut faire l'économie du *contenu* sur lequel porte le savoir. Les recherches menées en didactique des mathématiques démontrent bien la spécificité de l'objet qui est susceptible à son tour de structurer une forme particulière d'opérations cognitives et le danger qui découle d'un passage trop rapide d'une théorie qui traite d'opérations logiques (comme la théorie de Piaget) à une application pratique à des contenus didactiques.

Ce livre apporte donc un éclairage original sur les relations entre dynamiques sociales et dynamiques cognitives. Il ouvre aussi de nouvelles perspectives de recherches (quelques conflits socio-cognitifs entre chercheurs en vue!) qui approfondiraient l'étude des liens existant entre les domaines social, cognitif et affectif, dans différents contextes, expérimentaux et didactiques.

Michèle Grossen

Gilbert De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, PUF, 1986, Coll. *Pédagogie d'aujourd'hui*, Paris, 400 pages.

Gilbert De Landsheere, le planétaire. De Liège, où il enseigne, il déborde sur le monde. Il l'informe et s'y informe. Homme de la recherche en éducation, il y croit. Il la défend. Il s'est voué à sa promotion. La preuve: l'ouvrage que, sous l'égide de la Collection que dirige Gaston Mialaret (un autre ardent chercheur), il vient de donner aux Presses Universitaires de France. Moment opportun. Les grands, les pères fondateurs de la recherche en éducation, sont morts. Ceux qui les ont connus se raréfient. A eux donc de transmettre le flambeau.

L'ouvrage est historique et géographique. Il est aussi méthodologique. Une réflexion sur le sens et l'avenir de la recherche en éducation le clôt.

Hier, deux adjectifs pour qualifier ce qu'englobe aujourd'hui la «recherche en éducation»: *expérimental* et *expérimenté*. La *pédagogie expérimentale* est du début du siècle. L'ouvrage fondamental d'Edouard Claparède a porté, dès sa première édition, en 1909, un double titre: «Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale». Il y avait eu, en 1865, «Introduction à l'étude de la médecine expérimentale» de Claude Bernard qui a révolutionné la médecine. Il y eut, ensuite, la psychologie expérimentale. Celle de Wundt, celle des laboratoires. Expansion de la méthode expérimentale. Positivismes. Avec ce dernier, la rationalisation. Taylor aux Etats-Unis. Et l'éducation? Devenue obligatoire à la fin du XIXe siècle, portée par la ferveur politique et celle des peuples, elle ne pouvait pas ne pas être l'objet d'examen attentifs. Et cela d'autant plus que les difficultés grandissaient. Alfred Binet mettait au point son «Echelle métrique d'intelligence» pour détecter les enfants déficients à grouper dans des classes spéciales. La Belgique fut pionnière. Ovide Decroly à Bruxelles, Andréa Jadouille à Angleur, Fernand Hotyat à Morlanwelz, Raymond Buyse à Louvain.

De celui-ci, «L'expérimentation en pédagogie», paru en 1935 (468 p.), fut, un temps, le «Discours de la méthode» des chercheurs. Buyse a vu juste. «Tayloriser l'instruction, écrivait-il, pour valoriser l'éducation».

Parallèlement à l'expérimentale s'est développée, au début de ce siècle, la pédagogie dite *expérimentée*. Celle qui privilégie le sensible opposé au rationnel (celui de la science): Dewey, Freinet, Cousinet, Ferrière.

Deux approches de la «chose éducative»: explication et compréhension. De Landsheere, citant ici un article du professeur J. Bouveresse («Le Monde» en 1980), jette sur la recherche un rais de lumière. Galilée veut expliquer, il remonte la chaîne des *causes*. Aristote veut comprendre; il interroge les *fins*.

A lire «La recherche en éducation dans le monde», on constate que *l'explication* a dominé, hier comme aujourd'hui encore. Première partie: Les précurseurs. Deuxième partie: Naissance et première efflorescence (De la fin du XIXe au milieu du XXe siècle). Troisième partie: La seconde moitié du XXe siècle. Il est vrai, cependant, que la méthode «expérimentale», rigoriste jadis, cède le pas à des méthodes souples, fines, plus en accord avec la complexité du réel éducatif. La statistique s'accorde à sa mouvance. Et la *recherche-action* prend en compte des facteurs multiples, pédagogiques, psychologiques, sociologiques... et linguistiques (quand il s'agit de renouveler l'enseignement du français - Legrand), et mathématiques (quand il s'agit de renouveler l'enseignement de la mathématique - recherches suisses citées par De Landsheere de manière fort gratifiante).

L'auteur convie au voyage:

- A. Les anciens: Des Etats-Unis à l'Australie, en passant par... la Belgique, la France, la Suisse...
- B. L'URSS et ses satellites.
- C. Les nouveaux: De la Suède à l'Inde, en passant par les Pays-Bas, ...Israël, ...le Canada.
- D. Un réseau mondial de recherche: l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).
- E. Les grandes organisations internationales: UNESCO, OCDE, Conseil de l'Europe...

Le chapitre II de la troisième partie est méthodologique.

- A. Méthodologie de la recherche: méthodes statistiques. Intégration des résultats de la recherche, construction des tests (belle place faite, ici, aux travaux de Jean Cardinet et d'Yvan Tourneur sur la «généralisabilité»). Evaluation des caractéristiques de l'apprenant. Evaluation des enseignants. Recherche active.
- B. Recherche curriculaire.
- C. Formation des enseignants.
- D. Technologie de l'éducation.
- E. Education de groupes particuliers.

Course dans le temps, course dans l'espace. Un foisonnement; une sorte de trépidation. Et, approchant la conclusion, *Le grand débat quantitatif - qualitatif, après les années 60*. C'est là que De Landsheere cite Bouveresse. C'est là que gît le problème. Comment appréhender les choses de l'éducation? Elles sont si complexes qu'une *explication*, en simplifiant, court un gros risque: elle néglige des facteurs qui sont peut-être plus importants qu'on ne le croyait. Et, symétriquement, une *compréhension*, à composantes fonctionnelles (Claparède notamment) et finales, risque d'être brumeuse et de mince portée.

En restera-t-on là? Non, pour Gilbert De Landsheere. Campbell et la connaissance qualitative, Cronbach et les interactions aptitudes-traitements, Stake et l'évaluation répondante, autant de noms prestigieux, autant d'investigations qui annoncent, pour la recherche en éducation, des jours de fertilité.

Un regard de reconnaissance est dû, ici, dans cette recension, aux chercheurs suisses et, il le permettra, à Jean Cardinet en particulier. Elève de Cronbach, il fait bénéficier les centres de recherche suisses de ce qu'il a appris aux USA et de ce qu'il ne cesse d'y apprendre... en le dépassant!

Aux dernières pages, De Landsheere s'interroge, comme il l'a fait maintes et maintes fois (Liège, Strasbourg, Hambourg): quelle influence la recherche en éducation a-t-elle eu sur la pratique scolaire? Influence non négligeable, certes.

Mais qui pourrait - devrait - être plus marquée qu'elle ne l'est. Il y a obstacle. Où chercher? Et si, l'auteur y faisant allusion, c'était, comme j'ose le penser, du côté des *valeurs*? «A partir du moment où l'on assigne à un programme un but qui traduit un jugement de valeurs fondamental, il importe de vérifier systématiquement si ce but a été atteint ou non, quelles que soient, par ailleurs, les circonstances historiques susceptibles d'expliquer l'échec ou les déviations». (p. 336).

L'éducation en général, la formation scolaire en particulier, baignent dans un milieu social, humain, saturé de valeurs. Tout changement éducationnel qui touche à ces valeurs ne peut que susciter une réaction de rejet: corps étranger. Si donc les responsables d'un système éducatif confient à la recherche le soin d'améliorer leur système, cette dernière ne devra-t-elle pas, plus qu'elle ne l'a fait jusqu'ici, prendre en compte les valeurs du groupe social (pays, canton, commune) qui l'aura instituée. Valeurs à modifier, vraisemblablement. Valeurs, pourtant, à respecter en raison de leur nature. Elles sont ce qui fait vivre. La recherche en éducation a-t-elle eu assez le souci d'aider à vivre? Gilbert De Landsheere répondra-t-il bientôt, dans un autre ouvrage, à cette question?

Samuel Roller

Education for a changing Spain, John M. Mc Nair, Manchester University Press, 1984.

Bien que le livre de Y. Turin «L'Éducation et l'école en Espagne», publié en 1959, soit souvent cité de ce côté des Pyrénées, il ne concerne que la période de 1874 à 1902.

Par conséquent, le travail récent de notre collègue John M. Mc Nair, du Département de l'éducation de l'Université de Manchester, sur l'évolution récente de la situation éducative dans une Espagne «en transition», ne peut être que le bienvenu. Non seulement, comme l'affirme son éditeur, c'est «the first comprehensive account of Spanish education ever published in English», mais nous pourrions dire que cette publication constitue actuellement en Europe un événement que nos collègues espagnols ont d'ailleurs salué comme tel à l'heure de leur intégration à la Communauté Européenne.

Un autre mérite - fondamental celui-ci - de Mc Nair est la patience avec laquelle il a réuni une information de première main en venant souvent en Espagne, voyageant beaucoup, interrogeant les acteurs. Son travail a donc aussi une valeur en soi grâce à la compréhension objective que l'auteur démontre pour son sujet - attitude fréquente chez les Britanniques à l'égard des réalités ibériques et à sa perception critique et sans illusions *des* réalités espagnoles envisa-

gées aussi bien *avant 1970* (date de la publication du dernier document franquiste sur l'éducation, le «livre blanc») *qu'après 1977* et même vers *le futur incertain* des années 80, sans oublier sa sensibilité aux différences régionales. Si l'on ajoute une pointe d'humour bien britannique, le tout apparaît aussi agréable qu'objectif.

Le résultat de ces efforts est, tout d'abord, de dresser un bilan plutôt positif, surtout de l'expansion quantitative, de la scolarisation en Espagne. De manifester aussi des préoccupations à propos de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux, en particulier lorsque l'on considère: le statut, la condition et la formation des différents corps enseignants; le manque de moyens financiers des autorités compétentes et la difficile digestion de l'héritage administratif clérical-totalitaire lamentable du régime franquiste qui a été un régime fait d'ignorance et de bêtise culturelles. L'auteur laisse planer une impression de perplexité quant à la difficulté de prendre actuellement des décisions en Espagne au sujet, par exemple, des rapports entre l'enseignement public et les initiatives privées; du transfert réel des compétences centralisées du ministère de l'Éducation à Madrid aux autorités régionales pourtant légalement reconnues et constituées; de transformer une décentralisation - souvent encore partielle - en une véritable politique d'appui au développement régional; pour ne pas parler des insatisfactions croissantes entre les systèmes de formation et les structures de production surtout à propos de l'emploi, puisque le taux de chômage est un des plus élevés d'Europe et tend à augmenter quel que soit le niveau d'instruction atteint.

Ceci dit, nous voudrions examiner quelques questions théoriques et méthodologiques que l'auteur aurait pu envisager plus profondément afin que son magnifique ouvrage soit plus qu'une bonne monographie et que l'on sorte enfin l'éducation comparée britannique de son empirisme que cachent - mal - des discours théoriques interminables sur Popper et Cie et qui ont porté un énorme préjudice aux travaux parfois remarquables - comme celui-ci - réalisés dans les universités «provinciales» du Royaume-Uni.

Nous considérerons successivement les points suivants: la délicate question de la qualité de l'enseignement; la notion de système d'éducation; la question des régionalismes; les méthodes bibliographiques et d'information utilisées par l'auteur.

Dans chaque chapitre où successivement J.-M. Mc Nair examine le préscolaire, l'école de base (primaire et secondaire inférieure), le secondaire supérieur, académique et professionnel et l'université, l'auteur s'interroge sur la «qualité» de ces niveaux d'enseignement, de leurs corps d'enseignants respectifs, etc... Le tout perçu dans une perspective de «massification» de l'éducation qui conduirait nécessairement à une baisse de qualité. Cette hypothèse, en fait élitiste et qui doit beaucoup à un Ortega Y Gasset, qui avait en horreur les «populaces», n'est pas suffisante pour statuer sur un problème aussi complexe

théoriquement que méthodologiquement. L'auteur, en effet, ne définit ni clairement ce qu'il entend par «qualité» de l'éducation et il n'indique pas nettement les indicateurs qu'il utilise pour la qualifier; ni ne s'interroge sur leur pertinence. Bref, sur ce point, nous sommes théoriquement en fait dans une perspective de polémique idéologique.

L'hypothèse de la nécessaire baisse de qualité chaque fois que les masses entrent dans une institution [ce qui justifie non seulement l'élitisme, mais toutes les pratiques de sélection possibles] est d'autant plus importante qu'elle renvoie à une pétition de principe de l'auteur assez surprenante: il semble que pour lui la formation *d'un seul* système éducatif en Espagne soit nécessairement une bonne chose. En effet, selon Mc Nair, elle permettrait d'intégrer (?) les différentes institutions d'enseignement dans un seul réseau «national» (sic) d'éducation. Ce que démontrerait l'exemple de la formation professionnelle qui a été manifestement plus intégrée que les autres. Or nous pouvons constater avec lui que les résultats de cette intégration n'ont guère amélioré les rapports de la formation professionnelle avec la productivité espagnole. L'autre argument de Mc Nair est que cette formation d'un seul système éducatif coïnciderait avec la nécessaire modernisation que les auteurs du *Livre Blanc* avaient mise en oeuvre. Cette pétition de principe nous semble incompatible avec une autre position de principe de notre auteur qui est favorable au pluralisme culturel et politique. Cette contradiction le conduit à une attitude, pour finir, négative à l'égard de l'existence réelle et de plus en plus forte des initiatives privées dans le domaine de l'éducation et à une certaine ambiguïté à l'égard des mouvements autonomiques dans le développement culturel et éducatif. Or nous restons persuadés qu'en Espagne, vouloir à tout prix *un seul* système éducatif revient en fait à accepter une version technocratique et moderne d'un vieux principe fondamental d'administration monarchique hérité du totalitarisme bourbonien: l'Etat *doit* être unique et unitaire, centralisé autour du roi, d'une langue et d'une seule confession.

Comme nous le disions, cette contradiction théorique conduit Mc Nair [malgré son objectivité et son effort d'information] à sous-estimer la richesse culturelle de la diversité des nationalités qui ont constitué et continuent de constituer l'Espagne contemporaine. Il minimise les singularités et les originalités culturelles de *plusieurs* réalités régionales puisqu'il ne met en valeur que celle d'Euskadi (les Pays Basques) et de la Catalogne alors que l'on devrait aujourd'hui non seulement reconnaître la singularité de l'Aragon, de l'Andalousie, mais même, au sein de l'immense Catalogne, la nette tendance du «Pays valencien» ou du «Royaume de Murcie» à se constituer en réalités autonomes. Ce manque de sensibilité aux disparités reviendrait, pour prendre l'exemple suisse, à faire de la Suisse francophone une province française; à ignorer que celle-ci ne constitue pas une unité que l'on pourrait appeler la Romandie; c'est *une* réalité complexe de *plusieurs* cantons distincts. Toutes proportions gardées, il en est de même, toujours encore, et je dirai même toujours plus, en Espagne. Ce qui est infini-

ment plus grave c'est que J.M. Mc Nair sous-estime manifestement l'importance du phénomène galicien. Non seulement la Galice avait déjà obtenu son statut d'autonomie à la fin de la Deuxième République, peu avant la Guerre Civile; mais elle est actuellement travaillée par une créativité culturelle et des tendances particularistes et exceptionnelles qui sont en train de remettre profondément en question les rapports du pouvoir comme l'ensemble des rapports culturels entre Madrid et cette vague colonie provinciale habitée par des sauvages plus ou moins «portugais» selon la représentation caricaturale que les Madrilènes ont de cette lointaine partie de l'Espagne!

Ceci est d'autant plus grave que Mc Nair aurait pu consulter l'énorme bibliographie en galicien et aussi en espagnol qui existe actuellement sur cette nationalité.

Ceci nous conduit à nous interroger sur la valeur de l'information statistique de notre auteur. Tout d'abord, constatons qu'il utilise systématiquement les rapports très importants de *Foessa* qu'il cite souvent, même dans leur version actualisée. Malgré cette information très objective et très importante pour comprendre la situation actuelle et son évolution, nous sommes très surpris de sa tendance à interpréter «la réforme franquiste» de 1970 ainsi que le diagnostic publié cette même année-là sous le titre de *Livre Blanc* comme «des documents importants et objectifs». Or aussi bien la réforme que le diagnostic n'expriment que l'opinion de technocrates qui ont perdu en grande partie leur pouvoir au cours du processus de «la transition politique» et qui, aujourd'hui, sont complètement marginalisés du processus des changements culturels et éducatifs en Espagne. Une des explications possibles de cet échec [et de sa marginalité par conséquence] de cette équipe de technocrates venus directement de l'UNESCO, c'est leurs liens trop étroits avec l'Opus Dei que l'auteur cite à la page 141 sans en tirer toutes les conséquences. Il conviendrait de montrer combien le diagnostic par exemple est bien davantage un sous-produit de ce mouvement extrémiste catholique que le résultat d'une analyse sérieuse de la réalité espagnole. Cette absence d'esprit critique à l'égard de ce qui s'est passé en 1970 nous surprend d'autant plus que Mc Nair est très au courant de la production théorique et scientifique espagnole. Il n'en reste pas moins qu'il est difficile de comprendre ses options puisqu'il n'y a pas de bibliographie critique en conclusion de son ouvrage. Nous en sommes donc réduits à noter quelques symptômes qui nous permettent de croire que Mc Nair malheureusement a surestimé les travaux des chercheurs et des universitaires de Madrid et de Barcelone aux dépens des travaux et des recherches entrepris dans les universités «périphériques» et étroitement liés au gouvernement autonome - je pense en particulier à ceux de Anton Costa de l'Université de Saint-Jacques de Compostelle sur l'histoire et l'interprétation de l'école primaire en Galice; de A. García Garrido, également de l'Université de Saint-Jacques de Compostelle, sur l'école rurale en Galice; de A. Viñaó Fraga de l'Université de Murcie sur l'éducation et

la formation professionnelle et les ressources humaines dans la région de Murcie; de J. Monreal Martinez, également de l'Université de Murcie, sur le diagnostic de la situation éducative et professionnelle par rapport aux besoins du développement de la région de Murcie. Nous ne citons que deux exemples bien qu'il serait possible d'en trouver d'autres: en Andalousie; pour ne pas parler bien entendu d'Euskadi, ou de la Catalogne.

Si nous sommes entrés dans ces détails de l'interprétation et de l'information de Mc Nair, c'est que nous sommes persuadés que la qualité *exceptionnelle* de cet ouvrage conduira l'auteur très vite à en publier une nouvelle édition (corrigée?); et qui sait, du moins nous le souhaitons, à le traduire rapidement dans d'autres langues européennes afin de permettre la compréhension indispensable de l'Espagne *moderne, c'est-à-dire intégrée* à l'Europe occidentale.

Pierre Furter

Livres reçus

Jean-Michel Martin, *Pierre Bovet, l'homme du seuil*, DelVal, Cousset (FR), 1986, 400 pages.

«Dans le paysage intellectuel et scientifique de la pédagogie en Suisse romande se dressent certains «ténors» de la tradition protestante, à savoir J. Calvin, J.-H. Pestalozzi, A. Vinet, E. Naville, C. Secrétan, G. Frommel...

«Plus près de nous, Pierre Bovet, (de Grandchamp, NE) pédagogue et philosophe, a contribué au passage de la pédagogie et de la psychologie à un ensemble plus solide et cohérent, fondé sur l'observation, l'expérience et la recherche.

«Quel est l'impact du climat philosophique et moral de l'époque sur la vie et l'oeuvre de ce penseur? Quelle réponse Bovet apporte-t-il au débat entre la foi et la science? Quelle est la mission du pédagogue, homme de foi et éducateur? Quelle lumière la psychanalyse jette-t-elle sur la foi, ses mobiles, ses modes d'expression, sa nature et ses fonctions? Ce sont les différents aspects que l'auteur a voulu montrer dans ce livre, cherchant à restituer la pensée bovétienne dans son évolution historique et culturelle».

Pierre Dessailly et Yvan Tourneur, *Enseignement modulaire des premières notions mathématiques*, Ministère de l'Éducation Nationale de Belgique (Rue Royale 123, 1000 - Bruxelles), 1984, 208 pages.

Extrait de la présentation:

«Ce livre a été conçu dans le but de fournir au maître des informations théoriques, des guides et des pistes méthodologiques utiles qui l'aident à structurer progressivement l'apprentissage de l'élève, afin que, parvenu au terme du premier cycle de l'école primaire, ce dernier puisse:

- construire le concept de nombre naturel;
- découvrir et utiliser le système d'écriture conventionnel du nombre naturel;
- construire le concept d'addition de deux nombres naturels;
- découvrir et utiliser le système d'écriture conventionnel de l'addition.

«Ces objectifs et les cheminements qui conduisent vers eux sont précisés dans l'organigramme qui figure au début de la deuxième partie du livre (cf. chap. 5, paragraphes 2.3.1.).

«La matière traitée ici est donc délibérément limitée à quelques aspects du programme de mathématique de l'école primaire. Cette limitation est justifiée par le fait que le contenu abordé nous importe moins que la manière dont on l'aborde.

«Nous avons opté pour des concepts numériques élémentaires, articulés autour de la notion de nombre naturel, pour plusieurs raisons:

1. Le nombre naturel est l'une des clefs de voûte de la mathématique et constitue un prérequis indispensable à la maîtrise des opérations et à la résolution de problèmes numériques;
2. Nous avons maintes fois constaté, chez des enfants des trois premières années primaires, une maîtrise insuffisante de la technique et de la signification du dénombrement et de la correspondance terme à terme, une réduction fâcheuse du concept «nombre» à sa représentation écrite, et une tendance à considérer le nombre naturel comme un objet concret;
3. Le programme et ses commentaires s'avèrent insuffisamment explicites dans leur présentation des démarches méthodologiques appropriées à l'apprentissage des concepts numériques.

«Notre exposé est divisé en deux parties complémentaires, rédigées en relation directe avec nos objectifs (nombre naturel, écriture du nombre, addition et représentations écrites).

«Dans la première partie, nous analyserons sous un angle résolument constructif, les paramètres auxquels le maître doit demeurer attentif pour voir couronné de succès l'apprentissage de ses élèves.

«Dans la deuxième partie, indissociable de la précédente et centrée sur les préoccupations immédiates du monde enseignant, nous indiquerons quelques pistes méthodologiques directement utilisables par les praticiens et destinées à assurer la maîtrise par l'enfant des objectifs précités, organisés autour de la notion centrale de nombre naturel. Cette partie s'inscrit dans le cadre général de l'organisation modulaire de l'enseignement, cadre qui sera succinctement présenté dans ce document, au chapitre 4».

Emile Lansman & Yvan Tourneur, *La conception modulaire au service de l'enseignement primaire*, Ministère de l'Education Nationale de Belgique (Rue Royale 123, 1000 - Bruxelles), 1984, 182 pages.

Extrait de l'introduction:

«La fragmentation des problèmes complexes posés par la pratique éducative, la focalisation sur certains aspects particuliers, l'implantation précipitée et à grande échelle de solutions peu ou pas expérimentées n'ont pas manqué de déchaîner les passions, réveillant ou entretenant des querelles d'écoles, et semant le plus grand doute dans l'esprit du praticien de base amené à renier aujourd'hui ce qu'il avait été prié d'adorer hier.

«Le présent ouvrage refuse de raisonner en termes de comparaison de méthodes, voire d'exclusions mutuelles de stratégies plus souvent complémentaires qu'antinomiques.

«Dans les deux premiers chapitres du livre, nous tenterons de faire le point sur quelques données essentielles du problème de *l'échec scolaire*, sur base notamment de notre recherche menée récemment dans l'enseignement fondamental. Nous mettrons ainsi en évidence quelques facteurs importants de *dysfonctionnement* dans le système scolaire.

«Dans le chapitre III, nous développerons une approche de solution au travers notamment du cadre conceptuel de la structure modulaire de l'enseignement. Nous insisterons cependant sur le fait que, si ce cadre conceptuel vise à mettre en oeuvre, dans toute action de formation, les conditions les plus favorables à sa réalisation, il ne constitue pas une nouvelle panacée mais une des tentatives actuelles d'intégrer l'ensemble des connaissances disponibles en matière de formation. Ainsi, la structure modulaire fait appel aux différentes disciplines des sciences de l'éducation (la psychologie de l'apprentissage, la docimologie et la théorie de l'évaluation, la pédagogie expérimentale, la psychologie génétique, etc), mais également à toute technique, méthode ou théorie susceptible d'accroître les chances qu'a l'élève de parvenir à maîtriser ses apprentissages.

«Au travers de ce cadre modulaire, nous montrerons également comment, sans mettre en place une structure contraignante, on peut mieux analyser un acte éducatif et donc le rendre plus cohérent et plus efficace.

«Dans le chapitre IV, nous détaillerons quelques aspects particuliers de l'enseignement-apprentissage dans ou hors cadre modulaire. Nous examinerons en particulier les problèmes liés aux différents types d'évaluations et au choix de stratégies particulières: le tutorat et l'enseignement programmé.

«Enfin, dans le chapitre V, nous élargirons le champ de nos préoccupations en tentant une revue synthétique des conditions et des facteurs généraux gérant le processus enseignement-apprentissage.

«Sur base d'un modèle de l'action rationnelle d'une part et en référence aux connaissances actuellement acquises dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage, nous essayerons de définir quelques facteurs pertinents susceptibles de rendre plus féconde la relation enseignant-enseigné à l'école primaire.

Social Relationships and Cognitive Development, ed. R.-A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde, Fyssen Foundation, Oxford, 1985, 384 pages.

«The ways in which individuals interact with others, resolve conflicts, and form relationships depend in part on their cognitive abilities. Reciprocally, the development of cognitive abilities depends on interactions with others, and especially on interactions that form part of long-term relationships. This volume is concerned with this interplay between an individual's social interactions and relationships on the one hand, and his or her cognitive development on the other.

«Since human cognitive abilities are crucially bound up with our unique language ability and use, two chapters consider what cognitive abilities may be inferred from the behaviour of primates which lack verbal language. The remainder of the book, concerned with the interplay between human cognition and relationships, includes discussions of the evidence that social interactions of various types do in fact affect cognitive development and of such topics as cognition and interaction in children of a variety of ages between two years and adolescence, the role of conflict, neo-Piagetian and Vygotskian approaches, and therapies to increase social competence. The contribution emphasize that the nature of social interactions, and their effects on cognitive development, depend both on the natures of the individuals concerned and on the social context. It is also argued that cognitive development is closely related to other aspects of the individual, including the emotions.

«This is a record of the first symposium sponsored by the Fyssen Foundation. Each paper is followed by a condensed version of the discussion that followed. Extensive editorial commentaries integrate the chapters and place them against a background of other work».

Contents

Introduction: The dialectics between levels of social complexity

Section A

1. Methodology and the concept of cognition *Editorial*
2. Cognitive complexity in primate social relationships *V. Dasser*
3. The social and non-social world of non-human primates *D. Cheney and R. Seyfarth.*

Section B

4. Functional aspects of relationships; the dialectics and the role of affect *Editorial*
5. The extent to which children's early relationships are adapted to promote their social and cognitive development *G. Attili*
6. Relationships and their significance in cognitive development *W.W. Hartup*
7. Family and school influences on cognitive development *M. Rutter*

Section C

8. Adults and peers in relation to cognitive development *Editorial*
9. Social relationships between adults and young children, and their impact on intellectual functioning *B. Tizard*
10. Pretend play and interaction in young children *M. Stambak, M. Ballion, M. Breaute and S. Rayna*
11. The structure of peer relationships and possible effects on school achievement *L. Krappmann*

Section D

12. Emotion, cognition, and social interactions *Editorial*
13. Interaction of cognition and emotions in development *M. Radke-Yarrow and T. Sherman*
14. Interpersonal problem-solving: a cognitive approach to behaviour *M. B. Shure*
15. The use of interpersonal negotiation strategies and communicative competencies: a clinical-developmental exploration in a pair of troubled early adolescents *R.L. Selman*

Section E

16. Age changes in cognitive abilities *Editorial*
17. Parents, children, and cognitive development *P. Bryant*
18. Social structures and social cognitions *M.J. Chandler*

Section F

19. Socio-cognitive dialectics *Editorial*
20. Social precursors to individual cognitive functioning: the problem of units of

analysis *J. V. Wertsch and J. G. Sammarco*

21. Social regulations in cognitive development *W. Doise*

22. On the interdigitation of social and cognitive processes *A.-N. Perret-Clermont and A. Brossard*

Jean-Luc Lambert, *Handicap mental et société, un défi pour l'éducation*, Del-Val, Cousset (CH), 1986, 120 pages.

«La présence de personnes handicapées mentales dans notre société soulève un ensemble de questions dont les réponses exigent des apports multidisciplinaires. La médecine, les sciences de l'éducation, la pédagogie curative, la psychologie et la philosophie sont concernées au même titre que la sociologie, l'économie et les sciences politiques. A la fin de ce vingtième siècle, un des défis majeurs lancés à nos consciences est l'acceptation des différences entre êtres humains.

«Traditionnellement, le handicap mental a été abordé comme l'expression d'un manque, une anomalie de la faculté considérée comme l'attribut par excellence de la personne: l'intelligence. Le présent ouvrage remet en question et stigmatise cette perspective déficitaire. Phénomène social avant toute chose, le handicap mental doit être étudié dans une optique interactionniste, celle des relations qu'entretiennent la société et les personnes handicapées mentales.

«L'éducation spécialisée ou pédagogie curative ne peut plus se réduire à un amalgame de méthodes compensatoires visant à combler tant bien que mal des déficits intellectuels. L'approche moderne du handicap mental exige la prise en considération de la dimension sociale. Basé sur des travaux récents, ce livre introduit la notion de compétence sociale dans le champ du handicap et montre le parti que l'on peut en retirer pour l'évaluation et l'intervention auprès des personnes handicapées mentales, enfants et adultes».

Jean Cardinet & Yvan Tourneur, *Assurer la mesure*, Peter Lang, Berne, 1985, 382 pages.

«Tout n'est pas quantifiable, et même la mesure de ce qui l'est comporte encore une part d'erreur! Pourtant, sans pouvoir éliminer l'imprévisible, nous pouvons au moins le tenir «sous contrôle».

«Comment? - les auteurs nous l'expliquent: par une étude-pilote, nous pouvons trouver, dans nos observations, les sources de variation principales; sur cette base, nous pouvons alors choisir de meilleurs plans d'observation, qui ramènent les erreurs dans la marge que nous jugeons acceptable. Le modèle statistique utilisé, celui de l'analyse de la variance, est des plus simples et est rappelé au début.

«Ce livre constitue en effet un guide, où les étapes de calcul sont expliquées pas à pas, et toujours contrôlées graphiquement. La procédure à suivre est aussi illustrée d'exemples, d'abord très simples, puis progressivement plus complexes, pour montrer jusqu'où peut conduire la démarche proposée. Un glossaire détaillé en facilite une vue d'ensemble. Un programme écrit pour micro-ordinateur termine l'ouvrage et permet au lecteur, en le libérant du poids des calculs, de tester facilement à l'avance l'effet de toutes les modifications qu'il envisage pour son dispositif.

«L'ouvrage peut s'appliquer à toute mesure, mais les exemples sont choisis dans les sciences sociales, psychologie et sciences de l'éducation en particulier. Le calcul des marges d'erreur proposé ici intéresse aussi bien les expérimentalistes que ceux qui utilisent des tests psychologiques, des épreuves pédagogiques, des techniques d'enquêtes, ou des méthodes exploratoires».

Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, Genève-Paris, 1984, 326 pages.

«Sans *évaluation*, il n'y aurait ni réussite ni échec scolaires. Certes, au fil des ans, les élèves n'accumulent pas le même capital *scolaire*. D'aucun apprennent mieux ou plus vite que d'autres à lire, à écrire, à compter ou à raisonner. Mais ces inégalités, bien réelles, n'ont autant d'importance et de conséquences que parce que l'école a le pouvoir d'évaluer ses élèves, de les classer, et de les déclarer en échec si elle juge qu'ils ne manifestent pas un degré suffisant d'*excellence scolaire* dans les disciplines principales.

«Ce livre décrit pour la première fois *la façon dont l'école primaire fabrique au jour le jour des jugements et des hiérarchies d'excellence*. De l'analyse des programmes et des règles gouvernant l'évaluation, l'auteur passe à la description du *travail scolaire* et des jugements dont il est constamment l'objet, à la fois dans l'action pédagogique quotidienne et lorsqu'il s'agit de mettre des notes.

«Quelles sont les normes d'excellence et les règles guidant l'évaluation? Comment s'enracine-t-elle dans le *curriculum réel*? Quels en sont les instruments, les procédés, les *arbitraires*? Quelles sont les fonctions de l'évaluation dans l'organisation scolaire? A ces questions, l'ouvrage offre des réponses fondées sur plusieurs années d'observation dans les classes. Il ne propose ni critique ni réforme de l'évaluation scolaire. Il entend avant tout *décrire l'école telle qu'elle est*.

«Cette analyse de l'évaluation est aussi une introduction à la *sociologie du travail scolaire et du curriculum*. Le livre participe du renouveau des théories sociologiques du système d'enseignement et de l'action pédagogique. Il apporte des matériaux indispensables aux *enseignants* et aux *parents*, aux *étudiants* et aux *chercheurs* en sociologie et en sciences de l'éducation, aux *artisans* des réformes scolaires, bref à tous ceux qui vivent dans l'école ou pour l'école et tentent de mieux comprendre les mécanismes de son fonctionnement».