

# Rezensionen = Recensions = Recensioni

Objekttyp: **BookReview**

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

Band (Jahr): **28 (2006)**

Heft 2

PDF erstellt am: **03.07.2024**

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Rezensionen / recensioni / recensioni

Filliettaz, Laurent & Bronckart, Jean-Paul (Ed.) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Editions Peeters: Louvain-la-Neuve. 261 pages.

*L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* édité par Laurent Filliettaz et Jean-Paul Bronckart, constitue un ouvrage que l'on peut recommander à un lectorat exigeant autant que varié. Traitant de la problématique de l'agir dans différentes situations de travail, il concerne en effet autant les psychologues et les sociologues du travail en général, qu'un lectorat concerné par les ancrages particuliers du propos, par exemple, la formation des adultes, les enseignants en institutions scolaires ou encore les conseillers de gestion. De même, traitant de la problématique du langage et du discours, l'ouvrage s'adresse aux linguistes préoccupés par les enjeux sociaux des discours, mais aussi aux chercheurs en communication intéressés par les liens quasi naturels entre langage, interaction et communication.

À ce titre, L. Filliettaz et J.-P. Bronckart rappellent dans l'introduction à *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* les profondes mutations vécues depuis quelques dizaines d'années par les disciplines des sciences du travail et des sciences du langage. Les premières ont clairement négocié un «virage linguistique» dans le sens où elles admettent l'importance de la prise en compte de la dimension langagière. Au plan empirique, aucune situation de travail ne saurait faire l'impasse sur le discours. De plus en plus, les gestes professionnels s'accomplissent dans un environnement, sinon structuré, du moins fortement empreint de discours en tout genres (notes, directives et règlements relatifs à l'accomplissement des tâches, certifications, mais aussi traitement informatique des données, et bien sûr interactions et coordination discursives des tâches par les travailleurs eux-mêmes).

Plus fondamentalement encore, le discours constitue une ressource essentielle mobilisée par les travailleurs en cas de dysfonctionnement pour décrire, synthétiser, expliquer le problème survenu et contribuer à y remédier. On peut aussi observer la pertinence du «virage linguistique» des sciences du travail au plan théorique. Sans entrer dans le débat en psychologie et en psychosociologie sur la dimension discursive de la conscience et des états mentaux, on peut poser que l'expérience pratique du travail et son intériorisation, l'habitus du travailleur et sa dimension implicitement prescriptive ne sauraient être totalement a-langagiers. En fait, seul le discours permet un retour réflexif sur l'agir en situation de travail et offre ainsi, par le biais d'enquêtes et d'entretiens, un accès à ce qu'on peut considérer comme un des éléments de la conscience de soi des travailleurs.

Il est intéressant d'observer que les sciences du langage ont elles aussi reconsidéré leur objet depuis quelques dizaines d'années. Elles ont pris, quant à elles, un

«virage actionnel» du fait d'associer étroitement et de chercher à intégrer les notions d'activité et d'action. Il est admis depuis les réflexions d'Austin et de Searle en philosophie du langage que dire c'est aussi faire<sup>1</sup>. Plus précisément, le discours n'apparaît jamais seul, mais s'inscrit nécessairement dans le cadre d'une activité de communication dont les caractéristiques déterminent tant l'organisation que la signification des discours. De même, on doit envisager que dans la majorité des cas le discours occupe une part réduite, voire même une portion congrue par rapport au tout de l'activité. Les situations de travail abordées dans ce livre permettent justement de discuter ce dernier aspect: il ne saurait être pertinent d'isoler le phénomène discursif des cadres sociaux englobants desquels il participe, ni encore moins de postuler que la dimension langagière suffit à caractériser les discours qui se tiennent dans ces cadres. Notamment, les prises de rôles et les représentations identitaires générées par l'apprentissage des tâches de technicien-conseil, la négociation autour de la définition d'un concept muséologique, la coordination des tâches sur un chantier industriel, ou encore les transactions d'achat dans un bureau de tabac analysées dans ce livre constituent autant de réalités sociales montrant que «discours» et «action» s'articulent étroitement, et justifient ainsi le questionnement théorique interdisciplinaire auquel *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* contribue.

L'ouvrage est organisé en quatre parties articulées, mais qui peuvent tout aussi bien être consultées indépendamment les unes des autres. La première partie sert à la définition de l'objet, à savoir le statut du langage dans les méthodes d'analyse du travail; les trois autres parties présentent chacune des études de cas propres à des types de situation de travail. Ainsi, la deuxième traite de la complexité pluri-sémiotique des interactions de service et plus précisément de la nature des déterminations qu'exerce l'organisation matérielle du lieu de travail sur le discours, ainsi que des relations complexes entre discours et gestes: comment discours et gestes s'articulent-ils dans un tout interactionnel homogène? Quelles fonctions communicatives les gestes acquièrent-ils? La troisième aborde la problématique centrale de la nature de la coordination et des prises de décision dans des interactions spécialisées. Elle a trait ainsi aux aspects, encore peu théorisés, de l'agir méta-communicationnel et de ses critères de validation sociale dans les situations de travail; enfin, la quatrième et dernière partie de l'ouvrage traite des situations de formation pour adultes et des contextes éducatifs. Y sont abordés plus précisément les aspects préfigurationnel et reconfigurationnel de l'agir: comment met-on en discours la planification d'une activité, comment parle-t-on de l'activité passée? Les contributions à chaque partie sont le fruit de psychologues du travail (Y. Clot, K. Kostulski), dialoguant par concepts interposés avec des analystes du discours et des interactions (J. Boutet, L. Filliettaz, I. De Saint-Georges, I. Dumas, L. Mondada) et des psycholinguistes et des didacticiens (J.-P. Bronckart, J. Friedrich, A. Machado, I. Plazaola Giger), sans oublier les contributions qui répondent directement à des demandes du monde professionnel (M. Carcassone & L. Serval; P. Mayen & A. Specogna; A. Condamines & P. Vergely).

Organisé de la sorte, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* rend sensible au fil de ses 261 pages un remarquable fil directeur: le langage, entendez ici le « discours », constitue bel et bien autant une ressource mobilisée dans la situation de travail à des fins diverses, qu'un élément constitutif de celle-ci: le discours «est» de l'agir professionnel, tout comme il détermine un agir à venir et permet, à rebours, d'expliquer l'agir accompli. En somme, la lecture de *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* laisse envisager comment la grande complexité de l'articulation du dire et du faire permet non seulement d'être appréhendée et «analysée», mais aussi comment l'«enseignabilité» de celle-ci peut être envisagée à des fins d'optimisation professionnelle.

La réflexion menée dans *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* part du constat que «le travail consisterait de moins en moins en une manipulation d'entités matérielles, et de plus en plus en une capacité à produire et à interpréter des unités sémiotiques, dans le cadre de configurations d'interaction de complexité croissante» (p. 6). A ce titre, on ne saurait plus se contenter, comme c'est souvent le cas, de l'analyse des directives et règlements sur le travail. Il s'agit en plus de prendre en compte non seulement l'exercice effectif de l'activité, mais aussi ce que Y. Clot appelle les «possibles non réalisés» de l'activité, ainsi que les «conflits vitaux», c'est-à-dire les activités suspendues, contrariées ou empêchées qui alimentent également, selon Clot, l'expérience des sujets. Ce programme suppose les méthodologies de différentes approches d'analyse du langage (analyse conversationnelle, analyse du discours, ethnométhodologie, linguistique textuelle) qui ont au moins trois traits en commun: le corpus de l'analyse est constitué de données empiriques, le contexte de production du discours est pris en compte, tout comme le rôle des phénomènes interactionnels dans la fixation du sens. La posture est ainsi interdisciplinaire, qui explore deux voies qu'on pourrait synthétiser comme suit: l'analyse du discours «sur» le travail (par la combinaison d'une analyse du travail et de verbalisations issues d'entretiens et/ou d'auto confrontations) côtoie une analyse du discours «dans» le travail (par le regard porté sur la parole en action comme accès aux représentations du travail individuellement typifiées par les acteurs sociaux).

La qualité de l'ouvrage est de définir et de soumettre à la discussion plusieurs concepts clé. L'hypothèse de l'intériorisation de l'expérience individuelle du monde (social) du travail sous-tend toutes les contributions. Se situant dans la lignée de la réflexion sur les genres menée par Bakhtine, J. Boutet s'attache à poser les jalons de la notion de «genre professionnel» comme intermédiaire nécessaire entre la «langue» (le système abstrait au sens de Saussure) et le «discours» (les usages de la langue au sens de Benveniste). Elle observe ainsi que les genres professionnels, indépendamment de la spécificité de la situation de travail, comportent tous une dimension pluri-sémiotique, et se caractérisent, au plan langagier, par le recours fréquent à la siglaison (usage d'abréviation) aux modalités déontiques (il faut, on doit) et à une syntaxe agrammaticale (le style dit «télégraphique»). La notion bakhtinienne de dialogisme constitutif des êtres et des dis-

cours inspire également Y. Clot qui propose une clinique de l'activité et du discours en situation de travail basée sur l'articulation de trois instances manifestant un rapport d'altérité de l'agent à son activité: le destinataire, le sur destinataire (ce que Clot appelle «le métier», constitué de l'ensemble des prescriptions collectives et socialement partagées propres à une situation de travail) et le sub-destinataire (c'est-à-dire « l'activité intérieure » de l'agent par laquelle «il se regarde faire avec les yeux du métier et regarde le métier avec d'autres yeux» p. 51). Dans le même cadre, Kostulski montre que l'analyse d'enregistrements vidéo par les travailleurs mêmes, sur demande du chercheur, constitue des «instruments de développement de l'expérience». L'observation a de fait une vertu cardinale pour le travailleur: «observé, il s'observe en travaillant» (p. 48).

Ce postulat identitaire est également au centre de la réflexion de Carcassone & Servel pour qui le travail constitue une «expérience fondamentale des individus et contribue à façonner leur identité» (p. 80). Or, celle-ci passe par la verbalisation, et plus précisément par le choix des pronoms pour nommer les instances engagées dans des tâches de conseil: «je» est minorisé au profit de «on» et surtout de «nous», marques collectives signant l'appartenance, voire l'identification des conseillers à leur profession d'experts en relations. Toujours à propos de l'activité de conseil (en agriculture), Mayen & Specogna montrent à partir d'un corpus d'entretiens comment l'activité du conseiller évolue: longtemps, la pertinence «des actions à mener est assurée par la référence à la science» (p. 99), mais elle se double de plus en plus d'une dimension «relationnelle» qui suppose la «co-construction d'une solution personnalisée», c'est-à-dire subjective et non plus objective.

La complexité pluri sémiotique des situations de travail est au centre des préoccupations de I. Dumas. La chercheuse en analyse des interactions montre quels gestes acquièrent une signification dans le contexte du script de l'interaction de service, et comment ceux-ci se combinent au discours. À partir d'un corpus de plus de 40 interactions de situations commerciales (librairie-papeterie-presses, bureau de poste), elle analyse les séquences de requête et de mise à disposition des biens ainsi que les séquences de requêtes de paiement suivies du paiement et des remerciements. Ainsi, on peut observer des spécificités discursives et praxiques comme la préférence pour les formulations directes et elliptiques («un marlboro!») et la fréquence plus élevée de remerciements lorsque le paiement se fait de la main à la main. Exploitant les concepts de paire adjacente et de tour de parole issus de l'analyse conversationnelle, L. Mondada se penche sur l'articulation des ressources langagières et multimodales mobilisées dans une réunion de travail d'un groupe de professionnels définissant le concept et la scénographie d'une exposition sur le thème du « trou » dans un musée suisse. Elle analyse plus précisément les désaccords et les accords pour montrer comment les objets de discours (ici le «trou») ne constituent pas «la verbalisation d'objets mentaux préalablement conçus et devant simplement être encodés» (p. 152), mais «constituent des entités discursives fluctuantes se transformant au gré des enchaînements séquentiels entre les participants» (p. 152). À ce titre, les mots, les gestes et les regards «jouent tout autant

pour remanifester des différences de conception que des alliances entre partenaires» (p. 142). Quant à L. Filliettaz, linguiste de formation, il analyse l'activité en milieu industriel (une ligne de production de liquides injectables utilisés en milieu hospitalier) comme une situation de travail complexe où interviennent plus de deux participants, plus d'un foyer attentionnel, et des ressources variées. Il invite à concevoir l'activité comme une «stratification» de différents cadres actionnels dotés d'enjeux, de finalité, d'identités et de ressources distinctes. En focalisant sur des problèmes imprévus dans la chaîne de montage, il observe «l'importance des conduites langagières dans le processus de régulation de la situation d'action» (p. 160).

Satisfaisant une commande du Centre d'étude de la navigation aérienne (CENA), Condamines & Vergely analysent des dialogues entre des techniciens de maintenance et des chefs de salle pour informer d'un dysfonctionnement et demander de l'assistance. Les auteurs focalisent ainsi sur l'«expression du dysfonctionnement technique» et font l'hypothèse qu'il existe des structures syntactico sémantiques propres au dysfonctionnement qui soient stables et indépendantes d'une situation de travail particulière. On observe assez logiquement que les objets de discours référant à un dysfonctionnement se trouvent, au plan de la structure informationnelle, en position de thématization: voir la fréquence des structures assertive («la fréquence 118,85 est brouillée»), présentative (« il y a » + SN + relative) et les constructions détachées (SN ou Sprép. indépendants du reste d'une structure assertive).

*L'analyse des actions et des discours en situation de travail* traite aussi des situations de formation qui supposent une dimension méta communicationnelle de l'agir. L'originalité de la contribution de I. De Saint-Georges, sociolinguiste et analyste critique du discours, est d'ancrer le propos dans une problématique encore peu abordée: celle des «discours anticipatoires». Elle observe en effet qu'un grand nombre d'échanges «au sein de l'organisation portent sur des événements à venir» (des projets, des planifications) qui «contribuent avec le temps à la modification et à l'évolution de l'organisation et sont par conséquent les forces actives et dynamiques qui en orientent le cours» (p. 202). Via un corpus de réunions d'évaluation du travail de jeunes stagiaires dans un centre de formation en Belgique francophone, l'auteure cherche à mettre au jour les représentations sociales sous-jacentes au discours, et plus précisément les enjeux symboliques importants que celles-ci peuvent réaliser. Par exemple, l'analyse du discours d'un conseiller rend manifeste le déni des capacités d'une stagiaire en maçonnerie. Alors que d'autres opposent un contre-discours témoignant d'une logique déterminée par d'autres «représentations anticipatoires», le conseiller semble affecté d'une véritable peur du changement (une femme maçon !).

Bien connus dans le domaine de la psycholinguistique du discours, J.-P. Bronckart & A. Machado du groupe «langage, action et formation» (LAF) proposent une analyse comparative de documents éducatifs suisses et brésiliens, plus précisément des textes émanant d'institutions scolaires destinés aux formateurs

des maîtres de l'école primaire. A partir de la dimension «prescriptive» des textes, ils focalisent sur les aspects «pré-figuratif» et «reconfiguratif» (au sens de Ricoeur) de l'agir dans le discours. On retrouve ainsi une manière, comme pour l'étude précédente, de problématiser l'ancrage du discours par rapport à la conscience d'une agentivité passée et future. Si les auteurs observent globalement l'effacement énonciatif des instances de production des textes, ils s'interrogent sur les modalités langagières de la prescription, de la pré- et de la reconfiguration pour ouvrir le débat: «à quoi servent vraiment les documents de préfiguration? Dans quelle mesure ne sont-ils pas d'abord destinés à l'extérieur (aux évaluations sociales), à mettre en scène et justifier ce qui est censé se passer dans l'institution scolaire, plutôt qu'à orienter véritablement le travail des enseignants?» (p. 235). En deçà ou au-delà du caractère polémique de cette remarque, les auteurs posent ainsi l'importance de la prise en compte de l'ancrage social plus large des textes et des discours en situation de travail. Quant à I. Plazaola Giger & J. Friedrich, elles aussi membres du LAF, elles prennent pour objet le discours comme moyen de connaissance de l'action sociale et ancrent par là le propos dans la sociologie compréhensive au sens de Weber et de Habermas. Rejoignant en de nombreux points les exposés de Clot et de Kostulski sur les dimensions sociale et individuelle de la conscience des agents (voir supra), les auteurs posent que «l'expérience majeure que l'acteur a de son action semble (donc) résider dans la maîtrise de ces deux dimensions du général et de l'individuel, dans l'effort fait par cet acteur pour recentrer les normes générales autour des normes initiées dans la singularité de son action» (p. 243). De fait, connaître son action est une condition nécessaire pour pouvoir la dire en discours. Et, connaître son action «consiste en la connaissance du prescrit, du général», c'est-à-dire des critères socialement construits et validés de reconnaissance des actions. L'objet de cette dernière contribution à *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* est donc l'analyse de la mise en mots des actions par l'acteur, «en dehors de l'action», sous la forme de récits recueillis dans des entretiens d'enquêtes. Plus précisément, à partir d'un corpus tiré d'interactions entre des chercheurs et des enseignants, les auteures observent que les discours des interviewés se structurent par l'alternance de séquences narratives et de séquences de commentaires. Celles-ci opèrent un décrochement dans le fil narratif et ont pour fonction de rendre explicite une évaluation des actions par l'acteur, témoignant ainsi, du moins par les mots, de son expérience agentive.

Pour l'état de la problématique, admirablement rendu, pour les outils théoriques qui y sont conçus et pour les méthodes d'analyse qui y sont préconisées, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* constitue un ouvrage indispensable à l'analyse des discours en situation de travail, et plus généralement à l'analyse de la complexité des rapports entre discours, activités sociales normées, et coordination d'actions individuelles.

*Marcel Burger, Université de Lausanne*

- 1 Austin J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil; Searle J. (1972). *Les actes de langage*. Paris: Herman; et plus récemment Vanderveken D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.

Coquoz, Joseph & Knüsel, René (2004). *L'insaisissable pratique. Travail éducatif auprès des personnes souffrant de handicap*. (Les Cahiers N° 38). Lausanne: EESP. 186 pages.

Ce 38e cahier des éditions de l'Ecole d'Etudes Pédagogiques et Sociales de Lausanne est consacré à une question qu'il est difficile, mais nécessaire de traiter: que font les éducatrices et éducateurs au quotidien dans leur travail auprès des personnes avec une déficience intellectuelle et/ou des troubles psychiques? Le titre de l'ouvrage indique bien la difficulté: les innombrables décisions et gestes professionnels qui jalonnent les journées des éducateurs spécialisés constituent une «insaisissable pratique» que Joseph Coquoz et René Knüsel, avec le concours de Gafia Galay, Maurice Jecker-Parvex et Gabriel Guélat, tentent d'appréhender par des descriptions minutieuses et une analyse toute en finesse. La nécessité découle de la pression grandissante que les nouvelles exigences normatives édictées par les pouvoirs publics exercent sur le secteur socio-éducatif et socio-sanitaire: il s'agit aujourd'hui de rendre visible la complexité du métier, de faire la démonstration que la qualité des prestations dépend des compétences multiples et complexes des professionnels mandatés à les fournir. Il s'agit d'anticiper toutes velléités de considérer l'accompagnement des personnes en situation de handicap comme une simple affaire de bon sens et d'humanité. Cet accompagnement du quotidien ne peut se faire dans le respect de la dignité et du potentiel de développement des personnes concernées qu'avec un haut degré d'expertise professionnelle, sous-tendue par des savoirs théoriques qu'il faut sans cesse réfléchir dans un contexte de vie particulier. Rendre compte de cette pratique ne peut pas se résumer par un référentiel de compétences, une déclaration d'intentions ou un catalogue de tâches dont l'évaluation quantitative saurait juger du bénéfice que les usagers des institutions en retirent.

Par ailleurs, l'ouvrage se veut une démonstration qu'une approche scientifique de l'analyse du métier d'éducateurs spécialisé est possible, à condition que les postures des chercheurs et leurs outils s'adaptent aux contextes particuliers dans lesquels se déroule l'action éducative. Dans la recherche présentée ici, les contextes sont deux institutions résidentielles, une vaudoise et une fribourgeoise. Dans chacun de ces lieux, un groupe d'éducateurs était prêt à participer à cette recherche et à laisser entrer les chercheurs dans leur quotidien pour effectuer des observations et analyses de leur travail avec les résidents.

Le programme Do-REsearch de la Confédération accorde des moyens limités aux chercheurs, ce qui confine d'emblée l'ampleur des données récoltées et des analyses entreprises. Il n'est donc pas étonnant que ces dernières ont un caractère exploratoire et ne prétendent aucunement à saisir l'ensemble des pratiques dans le domaine de l'éducation spécialisée. Le lecteur ne s'en plaindra pas, car les propos théoriques et méthodologiques qui constituent la majeure partie de l'ouvrage sont autant d'apports intéressants sur une variété de thèmes rarement réunis dans le même ouvrage.

*Une introduction* décrit brièvement l'évolution des recherches en sciences de l'éducation qui peaufinent les dispositifs d'analyse susceptibles de prendre en compte la dimension interrelationnelle des métiers de l'humain avec leur part d'imprévisibilité qui rend caduque une approche prescriptive et linéaire.

*Un premier chapitre* est consacré à une description du métier d'éducateur spécialisé, avec un rappel historique de la prise en charge des personnes en situation de handicap et de la professionnalisation des équipes socio-éducatives. Les auteurs abordent des sujets vastes et divers: les transformations institutionnelles, les contraintes imposées par l'organisation de la vie quotidienne qui doit être habitée de sens pour ceux qui la partagent, les rôles multiples de l'éducateur spécialisé, tantôt explicitement inscrits dans son cahier des charges, tantôt implicites, donc difficiles à comprendre et à formuler en dehors de problématiques et relations singulières et la coordination nécessaire entre les professionnels qui se succèdent, se croisent et collaborent à une prise en charge.

*Les deux chapitres suivants* présentent les réflexions théoriques et méthodologiques qui ont orientées la recherche. Les cadres théoriques principaux, notamment les théories de l'action et le paradigme de la pratique réflexive y sont admirablement bien discutés dans le contexte particulier du travail socio-éducatif avec des personnes dont la place sociale est précaire, en renégociation constante. Un grand soin est apporté à l'exposé des choix méthodologiques, avec les avantages et les limites des recherches-action. Les auteurs, tous activement impliqués dans la formation des futurs professionnels, soulignent également leur intérêt de produire des données leur permettant de préparer les étudiants à affronter au mieux les réalités de ce métier.

*Les deux derniers chapitres* présentent une description des deux groupes ayant participé à la recherche, ainsi qu'un descriptif du déroulement des journées des éducateurs, avec une tentative de catégorisation en fonction des types d'activités accomplies. Enfin, on y trouve des analyses de situations particulièrement intéressantes pour illustrer la variété et la complexité des échanges et des décisions à prendre.

Les conclusions générales cherchent à mettre en évidence les missions paradoxales qui définissent le métier de l'éducateur spécialisé. À la fois investi d'une responsabilité fondamentale, celle d'amener les personnes qui lui sont confiées vers la plus grande autonomie possible, de permettre un développement optimal de leurs capacités et chargé d'organiser la vie en institution de ces personnes par des actes répétitifs de la vie quotidienne. Ce n'est pas sans rappeler la situation des mères au foyer qui exercent « le plus beau métier du monde », mais auxquelles peu de reconnaissance sociale est exprimée et qui étaient couramment décrites, il n'y a pas si longtemps, comme des personnes qui « ne travaillent pas »...

Les conclusions reviennent aussi sur les difficultés rencontrées par toute analyse des pratiques d'un métier de l'humain - à la fois difficultés des chercheurs et difficultés des praticiens: Distinguer entre les intentions des actes professionnels et les explications de ces actes par des justifications *a posteriori*, entre les actions

visant à réaliser le projet individualisé centré sur les besoins spécifiques de chaque personne et celles imposées par le projet collectif qui doit tenir compte des contraintes organisationnelles liés à l'institution. Pour compliquer encore la situation, l'histoire personnelle et les représentations de chaque professionnel sur la place sociale et le devenir des personnes en situation de handicap, influencent la manière « d'habiter » son cahier des charges et d'expliquer ses pratiques. Fidèles à la démarche exploratrice et descriptive, les auteurs ne se positionnent pas quant au poids de la réalité institutionnelle. Mais en lisant les descriptions et analyse de situations, on mesure son importance et on rêve d'une bouffée d'oxygène pour les éducateurs spécialisés pour qu'ils puissent élaborer des formules d'accompagnement innovantes plus souples, y compris extra-muros, avec davantage de possibilités pour s'adapter aux capacités, souhaits et besoins particuliers des personnes en situation de handicap.

On ne peut que recommander la lecture de ce livre, dense et exigeant, mais qui est agréable à lire, écrit d'une plume élégante. Les chercheurs en sciences humaines et sociales, les professionnels impliqués dans la prise en charge des personnes en situation de handicap et les formateurs dans le domaine de l'éducation et des soins y trouveront de nombreuses pistes de réflexion: des idées de recherches à faire, des références bibliographiques pertinentes, des mises en garde et conseils méthodologiques, des questionnements personnels et collectifs à développer par des équipes éducatives ou dans des séances de formations pour des futurs professionnels, des idées innovatrices à élaborer par des directions d'institutions...

A défaut de critique, on voudrait interroger les auteurs sur comment atteindre un de leurs objectifs annoncés, c'est-à-dire rendre visible aux yeux des décideurs politiques la complexité du métier d'éducateur spécialisé. On ne pourra s'attendre à ce que nos politiciens se plongent dans la lecture de cet ouvrage. Pour contribuer à les convaincre de renoncer à la diminution des ressources octroyées à l'encadrement des personnes en situation de handicap par un personnel hautement qualifié, un autre format que celui de ce livre serait nécessaire.

*Gisela Chatelanat, FPSE, Université de Genève*

Praz, Anne-Françoise. (2005). *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860-1930)*. Lausanne: Editions Antipodes. 652 pages.

Quelle place les enfants occupent-ils dans notre société? À quoi servent-ils? Quelle est leur valeur? Si l'on observe nos mœurs contemporaines et qu'on comptabilise les dépenses que les parents et la société en général consentent pour le bien-être des enfants, la réponse à ces questions est sans hésiter que ces derniers occupent aujourd'hui une place centrale et ont une très grande valeur. Et valeur

doit être entendu ici bien sûr dans toutes ses acceptions et non pas seulement dans un sens strictement financier.

Mais notre investissement contemporain en faveur des enfants est-il particulier à notre temps ou correspond-il à une sorte d'invariant des rapports entre les adultes et leur progéniture dans la société occidentale? Depuis les travaux pionniers de Philippe Ariès sur *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, on sait que la place des enfants dans les familles ne relève pas d'une permanence intemporelle mais dépend d'un faisceau de représentations qui peuvent varier selon les milieux et les époques au sein d'une même culture. Dans la discipline des historiens, l'enfant est devenu alors un «nouvel objet» qui a suscité une multitude de travaux. Il y eut d'abord quelques études, cherchant des éléments de preuve souvent dans l'iconographie, qui ont conforté la thèse d'Ariès sur l'origine moderne de l'investissement affectif et éducatif porté sur les enfants. Il y eut aussi, de la part plus particulièrement d'historiens médiévistes et de spécialistes de l'Antiquité tardive, des réfutations assez décisives, et basées sur des sources de même nature, au sujet de l'existence d'une particularité moderne aussi tranchée des émois et comportements parentaux. Mais les travaux portant sur ce «nouvel objet» se sont aussi fortement renouvelés et se sont notamment éloignés des recherches relevant de la seule histoire des idées ou de celle des mentalités.

La thèse d'Anne-Françoise Praz, récemment publiée aux éditions Antipodes, s'inscrit dans cette lignée. L'auteure a étudié comment, dans deux cantons de Suisse romande, ont évolué le statut et les fonctions de l'enfant, dans la période de 1860 à 1930. Cette période correspond en effet à ce que la démographie historique a appelé la «transition de fécondité» pour désigner le passage en Europe d'un régime de fécondité et de mortalité élevées à un régime voyant le nombre d'enfants par famille et de décès en bas âge diminuer très fortement.

L'auteure a choisi de circonscrire très rigoureusement son champ d'investigation sur quatre villages: deux fribourgeois, Broc et Delley-Portalban, et deux vaudois, Chavornay et Chevroux. Ces quatre communes n'ont pas été prises au hasard. Elles présentent des similitudes et des différences qui permettent des comparaisons entre elles et entre cantons. Ainsi Broc et Chavornay ont vu s'installer sur leur territoire, durant la période étudiée, une fabrique de chocolat qui a diversifié le tissu économique jusque-là presque exclusivement agricole: François-Louis Cailler a ouvert l'usine de Broc en 1898, et Daniel Peter l'a fait à Chavornay en 1901. De leur côté, les habitants de Delley-Portalban et de Chevroux, villages situés sur les bords du lac de Neuchâtel, vivent tous deux de l'activité agricole et piscicole.

Quels sont les différents facteurs et acteurs ayant contribué, dans chacun des cantons, à cette transition de fécondité? Quelles différences peut-on observer dans ce changement de régime, selon les catégories sociales des villageois ou entre un canton catholique et un canton protestant? Les changements dans le statut de l'enfant traduisent-ils des modifications dans les rôles sociaux de sexe et les rapports de pouvoir qui y sont liés? Voilà quelques-unes des questions auxquelles

l'ouvrage tente d'apporter des réponses documentées.

Il faut le dire d'emblée: l'ouvrage d'Anne-Françoise Praz est tout à fait remarquable, à la fois pas sa rigueur et par sa richesse. L'auteur multiplie les sources documentaires et les approches méthodologiques, et réussit à les intégrer avec beaucoup d'efficacité pour tirer le maximum d'information des données disponibles et pour livrer des analyses d'une grande finesse. Elle emprunte par exemple l'approche culturaliste, qui a été privilégiée dans des travaux comme ceux qui ont été rassemblés, il y a une dizaine d'années, par Becchi et Julia (1998) dans leur *Histoire de l'enfance en Occident* en deux volumes<sup>1</sup>, mais elle s'inspire aussi de l'approche économiste, qui est en principe antagonique à la précédente puisqu'elle se nourrit du modèle universaliste de l'*homo oeconomicus* pour expliquer l'évolution des choix et des comportements humains. Or elle va ajouter à ces deux points de vue l'éclairage complémentaire qu'offre la perspective genre. Sur la question de la place des enfants dans la famille et de la fécondité, elle estime en effet, et ceci à juste titre, qu'il n'est pas possible de négliger la différence, établie socialement, entre les garçons et les filles, et qu'il importe aussi d'étudier l'évolution des rapports qu'entretiennent les conjoints, et les poids respectifs des pères et des mères dans les décisions liées aux enfants et aux naissances.

Quant aux sources documentaires, elles sont impressionnantes. L'auteure a exploité des archives communales, paroissiales, ecclésiastiques, ainsi que celles de plusieurs départements cantonaux. Elle a également consulté la littérature pédagogique, médicale et religieuse produite dans ces cantons sur l'école et ses missions, le mariage, la procréation, l'hygiène ou le contrôle des naissances, etc. Elle a enfin interviewé des personnes âgées ayant vécu dans ces communes et pouvant apporter des témoignages directs sur tous ces différents thèmes. Les archives lui ont permis d'établir des milliers de fiches concernant toutes les personnes et tous les couples établis dans ces communes entre 1860 et 1930 ; et sur cette base, elle a pu produire de multiples statistiques éclairantes et de les exploiter avec une très grande finesse.

La restriction à quatre villages des recueils de données a permis à l'auteure d'explorer les réalités sociales avec beaucoup de précision, mais ne l'a aucunement empêchée de faire des généralisations, chaque fois que c'était possible. Et en comparant ses résultats avec ceux d'études menées dans d'autres cantons ou dans d'autres pays occidentaux d'Europe ou d'ailleurs, Anne-Françoise Praz a été en mesure de mettre en évidence aussi bien des évolutions et des tendances observées partout que des particularités paraissant propres à la Suisse romande, aux cantons, voire aux villages étudiés. L'auteure montre ainsi excellemment combien des données quantitatives exploitées avec rigueur et habileté livrent des informations qualitatives convaincantes sur les mœurs d'un groupe social et les motivations sous-tendant des choix individuels.

Il est impossible ici de rendre compte de toute la richesse foisonnante d'un livre de plus de 600 pages qui tente d'expliquer comment s'est opérée cette transition de fécondité. La baisse du nombre d'enfants par famille résulte de diffé-

rents facteurs économiques et culturels contribuant à modifier les fonctions économiques des enfants, à accroître les exigences sociales au sujet de leur instruction et par conséquent leur coût pour les familles, à rendre disponibles et acceptables des mesures contraceptives. Trois éléments ont retenu particulièrement mon attention.

Premièrement l'écart entre les cantons de Vaud et de Fribourg et les différences entre les communes sur le plan du contrôle des naissances, de la promotion de la santé publique, de la fonction économique des enfants et de ce qu'on pourrait appeler pour faire court, le développement de l'individualisme, est particulièrement bien analysé. L'auteure parvient à mettre en évidence des différences significatives et à en proposer des explications convaincantes. Le lecteur n'est bien sûr pas surpris d'apprendre le «retard» fribourgeois par rapport au canton de Vaud. Mais il découvre les multiples raisons politiques, institutionnelles, économiques et culturelles de ce retard, puis du rattrapage.

L'analyse des différences dans les choix des couples au sujet du contrôle des naissances est remarquable. Elle met en évidence des écarts sur le plan cantonal, mais aussi, dans chaque canton, des différences entre certaines catégories socio-professionnelles. Il est intéressant à cet égard de constater, dans le canton de Fribourg, combien le milieu ouvrier apparaît, sur le plan de l'évolution des mœurs conjugales et de l'attention portée à l'instruction des enfants, porteur de modernité au même titre que les représentants de l'élite. La tradition des familles nombreuses et la propension à vouloir réduire les contraintes de fréquentation scolaire résistent plus longtemps chez les paysans, et la comparaison entre Vaud et Fribourg permet de montrer que ce sont moins les raisons économiques que l'emprise sociale d'un catholicisme conservateur qui expliquent l'écart entre les deux cantons.

Enfin, l'auteure démontre que les conflits entre les intérêts des familles et les prescriptions des autorités cantonales au sujet de la place des enfants, de leur instruction et de leur avenir social se sont résolus dans des compromis qui se sont faits sur le dos des filles. La fonction économique ménagère de ces dernières a perduré et a tendu même à se renforcer, dans la période étudiée, avec la diminution de la dimension des familles et l'extension de l'instruction. Les filles, aînées en particulier, étaient souvent appelées à remplacer les mères quand elles décédaient ou si elles travaillaient à l'usine. Elles ont connu par conséquent une véritable discrimination dans leur accès à l'instruction. Les témoignages évoquent un véritable sacrifice.

*Joseph Coquoz, Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Lausanne*

1 Becchi, E & Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris: Seuil

Herzog, Walter (2005). Pädagogik und Psychologie. *Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer. 244 Seiten

Das vorliegende Buch von Walter Herzog, «Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung», liegt im handlichen Format der erziehungswissenschaftlichen Reihe (Bd. 20) des Kohlhammer Verlags vor und ist keine typische Einführung in Pädagogik und Psychologie oder gar ein Lehrbuch. Der Inhalt zielt darauf ab, Pädagogik und Psychologie als eigenständige Disziplinen darzustellen und die komplizierte Geschichte der Beziehung zwischen diesen beiden Fachgebieten zu klären. Es leistet so etwas wie Vergangenheitsbewältigung, was für eine fruchtbare Zusammenarbeit notwendig ist: «So sehr Pädagogik auf Psychologie angewiesen sein mag, so wenig besteht Klarheit über die Beziehung der beiden Disziplinen. So lange das nicht klar ist, kann auch kein gewinnbringender wechselseitiger Austausch zwischen den beiden Disziplinen stattfinden», begründet der Autor mit Blick auf die Zukunft. Das (Spannungs-)Verhältnis von Pädagogik und Psychologie kommt in einer differenzierten historischen Analyse zur Darstellung, fast haben wir es mit einer Art «Bildungsroman» zu tun, indem uns hier eine Geschichte erzählt wird, aus der es etwas zu lernen gibt. Insbesondere für Psychologinnen und Psychologen, deren Studium traditionell wenig geschichtlich orientiert ist, dürfte sich dieser Zugang als aufschlussreich erweisen.

Sehr interessant gewählt ist bereits die Grundlage der Analyse: Ausgehend von der Überlegung, dass sich die Gestalt einer Disziplin u.a. auch in Wörterbüchern zeigt, wird je ein Wörterbuch der Pädagogik und der Psychologie nach denselben Themengebieten befragt. Anhand dieser Methode findet der Autor Gemeinsamkeiten und Differenzen, die in dieser Form dargestellt einmalig sind. Zuerst werden die Differenzen von Pädagogik und Psychologie aufgezeigt. Danach werden die Erschwernisse in der Zusammenarbeit von Pädagogik und Psychologie erläutert. Anschliessend wendet sich der Autor der scheinbaren Verbindung der beiden Disziplinen zu, der Pädagogischen Psychologie. Aber auch hier wird deutlich, dass die dominierenden Konzepte nicht auf Kooperation angelegt sind. Vor diesem Hintergrund skizziert der Autor zum Schluss einen Lösungsansatz einer Pädagogischen Psychologie als interdisziplinärer Wissenschaft.

In den Kapiteln 1 bis 5 werden die Unterschiede der beiden Disziplinen aufgezeigt. So liegt der Wurzelgrund der Psychologie in der Erkenntnistheorie, deren philosophische Bearbeitung Ende des 19. Jahrhunderts an Grenzen gestossen war. Die wissenschaftliche Psychologie beginnt mit dem Mediziner und Philologen Wundt, der sich auf experimenteller Grundlage mit Fragen der menschlichen Erkenntnis beschäftigte. Weitere Forscher wie Weber, Brentano und Dilthey werden genannt, die sich der Psychologie zuwandten, um *esoterische* Themen zu klären. Darauf basierend wird dem Lesenden die Entstehung der Psychologie als Wissenschaft aufgezeigt, die ihren Gegenstand *funktional* versteht. Sie ist auf ein naturhaftes Psychisches ausgerichtet, das nach Strukturen untersucht wird. Damit zeigt der Autor, dass sich Psychologie, gleich zu Beginn ih-

rer Geburtsstunde auf Forschung setzend, zu einer Wissenschaft entwickelte, die aber erst Mitte des 20. Jahrhunderts einen nennenswerten Einfluss auf praktische Berufsfelder hat. - Demgegenüber wird deutlich, dass die Verankerung der Pädagogik *exoterischer* Art ist. «Nicht im Elfenbeinturm der Wissenschaft, sondern im Sumpfbeat der Praxis», schreibt Herzog, gedeihen die ersten pädagogischen Systeme von Comenius, Pestalozzi, den Philantropinisten, Herbart und Schleiermacher. Will heissen, die Aufgaben der Pädagogik ergeben sich nicht aus der disziplinären Logik, sondern aus der geschichtlichen Entwicklung. Ihre Entfaltung widerspiegelt einen gesellschaftlichen Differenzierungsprozess, aus dem immer neue praktische Bereiche hervorgebracht werden, die auf pädagogisches Handeln ausgelegt sind. Neben dem gesellschaftlichen Problemfeld der Schule zeigt sich beispielsweise im Zuge der industriellen Gesellschaften die Sozialpädagogik. Dies kommt auch im Wörterbuch der Pädagogik deutlich zum Ausdruck. Dort sind nämlich sozialpädagogische Themen (wie Jugendhilfe, Jugendarbeit) stark vertreten. So liegt die Leistung der Pädagogik im 19. Jahrhundert in der Pädagogisierung der Gesellschaft und manifestiert sich u.a. im Aufbau des Schulwesens, in der Durchsetzung der obligatorischen Schulpflicht und in der Einrichtung von Lehrerbildungsinstitutionen. Damit will der Autor zeigen, dass die Disziplin der Pädagogik ihren Gegenstand *topologisch* bestimmt und auf Orten des Pädagogischen Handelns basiert. Das heisst, sie ist zuerst auf Praxis ausgerichtet und etabliert sich erst in einem zweiten Schritt im 19. Jahrhundert als Forschungswissenschaft. Tendenziell umgekehrt ist demgegenüber die Entwicklung der Psychologie, die zuerst Wissenschaft ist und sich erst allmählich dem Berufsfeld zuwendet.

In den Kapiteln 6 & 7 erläutert der Autor, dass die beiden Disziplinen auch Gemeinsamkeiten haben, die zum Beispiel in den Begriffen des Lernens und der Entwicklung zum Ausdruck kommen. Bei der genaueren Betrachtung manifestiert sich aber, dass die Divergenzen grösser sind als die Übereinstimmung in der Terminologie. Anschliessend werden in den Kapiteln 8, 9 & 10 die Erschwernisse in der Zusammenarbeit der beiden Disziplinen dargestellt, die sich neben terminologischen Aspekten insbesondere auch in der Forschungsmethodik zeigen. Dem Leser, der Leserin wird vor Augen geführt, dass sich die Pädagogik dem Individuum und seiner Ganzheitlichkeit verpflichtet fühlt und qualitative Forschungsmethoden in den Vordergrund stellt. Demgegenüber wird deutlich, dass die Psychologie Normen bzw. Gruppen(vergleiche) fokussiert und viel stärker mit statistischen Methoden arbeitet, die auf quantitativen Messverfahren beruhen.

Im letzten Kapitel wendet sich der Autor der Pädagogischen Psychologie zu, die als institutionalisierte Verbindung der beiden Disziplinen verstanden werden kann. Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass es hier um eine reziproke Partnerschaft ginge. Aber auch hier wird deutlich, dass die dominierenden Konzepte nicht in einer gleichberechtigten Beziehung zueinander stehen und nicht auf Kooperation angelegt sind. Vielmehr legt sich die Psychologie selbst zurecht,

was das Attribut «pädagogisch» bedeutet. Das heisst, dass die Pädagogik aus der Perspektive der Psychologie definiert wird, die Pädagogische Psychologie versteht sich im Allgemeinen als Teildisziplin der Psychologie. Besonders deutlich manifestiert sich ihre Dominanz, wenn von angewandter Psychologie die Rede ist. Darin und in weiteren Optionen pädagogischer Psychologie wird den Lesenden gezeigt, dass die Perspektive der Pädagogik nicht konstitutiv in die Pädagogische Psychologie einfließt.

Als Lösungsansatz legt der Autor eine ebenso solide wie faszinierende Skizze einer Pädagogischen Psychologie vor, die Inbegriff einer interdisziplinären Wissenschaft vor. Dazu setzt er bei Wissenschaftlern wie Kroh, Röhs, Hillebrand, Heller, Bauer & Marotzki an, die die Pädagogische Psychologie als *gemeinsames Projekt* beider Disziplinen sehen und die Pädagogische Psychologie als eine Grenzwissenschaft bzw. Brückendisziplin darstellen. Hier wagt Walter Herzog noch einen Schritt weiter zu gehen und plädiert für eine Pädagogische Psychologie als *eigenständige Wissenschaft*. Er begründet dies damit, dass weder die Pädagogik noch die Psychologie ihren Gegenstand einfach vorfinden. Vielmehr muss das Pädagogische bzw. Psychologische am Gegenstand konstituiert werden, bevor es sich wissenschaftlich bearbeiten lässt. Dies setzt voraus, dass beide Disziplinen über diesen gemeinsamen Gegenstand verfügen; sie sollten von einem geteilten Verständnis von Bildung und Erziehung ausgehen. Der Autor formuliert seine Vision folgendermassen: «Insofern ist zu hoffen, dass die Beziehungslosigkeit und gegenseitige Ignoranz, die das Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychologie bisher ausgezeichnet haben, bald der Vergangenheit angehören werden.» Er setzt auf die Bereitschaft beider Disziplinen, auf allen Ebenen der wissenschaftlichen Erkenntnis (begrifflich, theoretisch und methodisch) die Verständigung anzustreben und schlägt weiter vor, dass es die Aufgabe der Pädagogik sein könnte, die Konstituierung des gemeinsamen Gegenstandes vorzunehmen, in seinen Worten: «Genauso wie die Psychologie ihre Sichtweise der Wirklichkeit hat und dementsprechend pädagogische Phänomene psychologisch sehen kann, hat die Erziehungswissenschaft eine eigene Sichtweise, die nicht schon dadurch gegeben ist, dass uns pädagogische Phänomene vor Augen liegen. Wenn es aber eine Disziplin geben sollte, die für die Klärung dessen zuständig ist, was unter der pädagogischen Perspektive zu verstehen ist, dann müsste es die Erziehungswissenschaft sein.» In diesem Sinne hätte die Pädagogik die Funktion eines Scharniers.

Die als Einführung bezeichnete Lektüre richtet sich an Personen, die bereits über ein solides Grundwissen im Bereich der Pädagogik und Psychologie verfügen. Sie trägt Wesentliches zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Theorien der beiden Disziplinen und ihrer Entstehung bei, hat jedoch nicht Lehrbuchcharakter. Es werden weder Studien besprochen, noch ist das Buch mit Abbildungen bestückt. Zudem fällt auf, dass die Darlegung der Geschichte des Spannungsverhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik den Blick auf die beiden Disziplinen einengt. Eine grosse Zahl namhafter Forscher, u.a. Marcia,

Wertheimer, Fromm, Klafki, Dewey, Ainsworth, Wagenschein, Heider, Illich, Maslow, Steiner, Festinger, Watzlawik, Jung, Mertens, Freinet, Seligman, Cohn, Mead werden ebenso wenig genannt wie wichtige Teilgebiete der Psychologie, z.B. die neuere Emotionspsychologie und die Wahrnehmungspsychologie. Insofern verspricht der Titel des Buches zuviel. - Für diejenigen aber, die unter Einführung einen historischen Abriss verstehen und wissen wollen, wie Pädagogik und Psychologie einzeln und in ihrer Beziehung zueinander zu dem geworden sind, was sie heute repräsentieren und wie ihre gemeinsame Zukunft gestaltet werden könnte, zeigt dieses Buch neue Perspektiven auf. So wird den Lesenden mit der hier entworfenen Pädagogischen Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft eine Tür geöffnet, die den Blick frei macht hin zu neuen, bisher unentdeckten Wegen durch die Wirklichkeit von Bildung und Erziehung

*Christine Greder-Specht, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung;  
Niklaus Schefer, Gymnasium Thun Seefeld & Maria Spychiger, Universität Fribourg*

Rahm, Sibylle (2005): *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. (Beltz Studium). Weinheim/Basel: Beltz. 192 Seiten

Gibt es eine, gar *die* Theorie der Schulentwicklung, die man einer interessierten Leserschaft im Rahmen einer Einführung vorstellen kann? Und wie ist eine solche (wissenschaftliche) Theorie, die ihren praktischen, zumindest handlungsorientierenden Anspruch gleichsam im Namen trägt, wohl beschaffen, dass sie aufgrund der Paradoxie eines unterstellten unmittelbaren Verhältnisses von Theorie und Praxis nicht von vornherein in Zweifel zu ziehen ist?

Soviel kann man vorab sagen: von einer allseits bekannten und im Schulreformdiskurs akzeptierten *Theorie der Schulentwicklung*, die Studierenden im Rahmen eines Studienbuchs zugänglich gemacht werden soll, geht Sibylle Rahm in ihrer «Einführung in die Theorie der Schulentwicklung» nicht aus. Vielmehr kann ihre Arbeit u.a. auch als Versuch charakterisiert werden, eine solche Theorie zu begründen und ihren Gegenstandsbereich zu klären. Eine Besprechung der hier in Rede stehenden Monographie hat sich daher auch mit den Grundlagen und der Konzeption dieses Theorieentwurfs zu befassen.

Die Arbeit von Sibylle Rahm umfasst sieben Kapitel. In den Kapiteln 2 bis 5 (S. 23-141) soll der Gegenstandsbereich einer Theorie der Schulentwicklung geklärt werden (Ansätze und Modelle zur Schulentwicklung, Theoriekontexte und Ergebnisse empirischer Forschung), während in den Kapiteln 6 und 7 (S. 142-175) nach dem gebotenen, ausführlichen Überblick die Theorie der Schulentwicklung selbst vorgestellt bzw. treffender konzipiert wird. Das erste, einführende Kapitel (S. 14-22) markiert abstrakt Problembereiche erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung als Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen zu einer Theorie der Schulentwicklung.

Das in den Kapiteln 2 bis 5 vorgestellte breite Spektrum von Kontexten und Dimensionen der Schulreform sowie Theorien zur und Perspektiven auf Schulentwicklung vermittelt einen Eindruck von der Komplexität des Gegenstandsbereichs und der Vielfalt der Bezugssysteme: Angefangen bei der historischen Verankerung der Schulentwicklungsdebatte in der (reform-)pädagogischen Bewegung und ihrer jüngeren Entwicklung in den 1970er- und 1990er-Jahren (Kap. 2) über gegenwärtige Qualitätsdiskurse im Bildungsbereich und entsprechende Befunde der empirischen Bildungsforschung, aus denen Orientierungen, Erwartungen und Kriterien für die Entwicklung von Schule und Unterricht abgeleitet werden (Kap. 3), über die Rolle und wachsenden Ansprüche an das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen und den Wandel ihrer Berufsauffassungen (Kap. 4) bis hin zu Organisations- und Steuerungsmodellen im Schulbereich (Kap. 5) behandelt Rahm das weite Feld schulentwicklungsrelevanter Aspekte. Die Darstellung ist häufig so differenziert wie voraussetzungsreich, sodass die Adressaten des Studienbuchs - Studierende und nicht Erziehungswissenschaftler - recht schnell von der «Einführung in die Theorie der Schulentwicklung» überfordert werden dürften. Die nützlichen Zusammenfassungen am Ende eines jeden Kapitels vermögen dies nur ansatzweise zu kompensieren.

Die Darstellung in den zentralen Aussagen, die sich konzentriert in den genannten Zusammenfassungen finden, in erster Linie von der *Programmatik* der Schulentwicklung und dem *Ideal* getragen, wissenschaftlich-systematisch, theoriebasiert und unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung gangbare Wege zur «guten Schule» zu eröffnen. Zwar bemüht sich Rahm erfolgreich, nicht an diverse Heilsversprechungen anzuknüpfen, wie sie in dem breiten Spektrum der «Schulentwicklungsberatungsliteratur» zuweilen anzutreffen sind. Nichtsdestotrotz ist die Zielperspektive auch in ihrer Darstellung eindeutig: «Schulentwicklung dient der Qualitätsentfaltung und Qualitätssicherung an Schulen» (S. 81), wobei das Ziel aller Schulentwicklungsinitiativen letztlich die qualitative Verbesserung des Unterrichts sei (S. 38): «Schule entwickeln und Unterricht neu gestalten werden [...] zu eng miteinander verwobenen Aktivitäten» (S. 42). Die Handelnden selbst, hier die Lehrerinnen und Lehrer, fügen sich in das Ideal nahtlos ein: «Schulentwicklung bietet Lehrkräften die Chance, mit systemeigenen Kräften einen hohen Grad professioneller Autonomie zu erreichen und in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen Qualitätsentwicklung zu betreiben» (S. 111).

Diese und weitere Zielperspektiven, die in der Darstellung Berücksichtigung finden, sind für die Schulentwicklung ohne Zweifel maßgeblich. Mit Blick auf die Konzeption der Arbeit von Sibylle Rahm und ihre Bewertung stellen sich jedoch zwei Anschlussfragen. *Erstens*: wie steht es um das Verhältnis von Ideal und Realität, von Anspruch und Wirklichkeit? Und *zweitens*: Wo bleibt die Theorie? Ist es etwa so, wie Jürgen Oelkers bezogen auf das Berufsfeld von Lehrpersonen skizziert hat, dass auch im Kontext der Schulreform und -entwicklung Theorien

von Idealen kaum zu unterscheiden sind?<sup>1</sup>

Trotz der Dominanz der genannten Erwartungen, Zielperspektiven und Qualitätsentwicklungsprogrammatiken geht Rahm in ihrer Darstellung zwar auf die Frage nach der praktischen Umsetzung der Schulentwicklungskonzepte in ihren vielfältigen Facetten ein (vgl. S. 71ff.), die Problematik der Realisierung der Reform- und Entwicklungsprozesse in den Schulen wird jedoch nicht ausreichend markiert. Denn in der Einzelschule trifft der (theoriegeleitete) Reformidealismus zuweilen bspw. auf eine abwägende oder fehlende Umsetzungsbereitschaft der Kollegien oder gar auf offene Ablehnung und Widerspruch. Ein Beispiel: Die Autorin spricht, der ideellen Konzeption folgend, von Schulprogrammen, denen in der Gestaltung und Entwicklung von Schulen eine herausragende Rolle zugeschrieben wird - und deutet potenzielle Schwierigkeiten bei der Akzeptanz in den Kollegien vor Ort und in der Erwartungshaltung der Lehrerinnen und Lehrer an (S. 70ff.). In neueren Untersuchungen ergibt sich indes ein Bild, das vom Ideal der hohen Bedeutung des Schulprogramms etwa mit Blick auf die Personalentwicklung als einem Zentralbereich der Schulentwicklung neben Organisations- und Unterrichtsentwicklung wesentlich deutlicher abweicht, als dies bei Rahm angedeutet wird.<sup>2</sup>

Nun kann und soll die konkrete Realität der Einzelschule und ihrer Entwicklung vor Ort aber ohnehin nicht auf der Systemebene im Rahmen einer *Theorie* beschrieben werden, in die Rahm mit ihrer Monographie einführen will. Insofern kann hier im Grunde auch kein Defizit moniert werden. Wie steht es nun aber um eben diese Theorie?

Die Theorie der Schulentwicklung verortet Rahm innerhalb einer Theorie der Schule. Traditionelle Bestände dieser Theorie werden um neue Perspektiven ergänzt (Organisationstheorien, Systemtheorie). «Als komplexer Aussagenverbund legt die Theorie der Schulentwicklung die Basis für eine erziehungswissenschaftliche Fundierung der Schulreform» (S. 12).

Über diese einleitenden Bestimmungen hinaus widmet sich die Autorin im sechsten Kapitel ihrer Arbeit der Theorie der Schulentwicklung, die sie als komplexen «Theorieverbund zur Schulreform» charakterisiert (S. 142ff.).<sup>3</sup> Aufgabe der Theorie der Schulentwicklung sei es, Aussagen zu einer wissenschaftlich fundierten Schulreform zu machen, wobei sie sich dabei weit gespannter Theoriehorizonte bedienen würde. Zu fragen wäre im Anschluss an diese grundsätzlichen Charakterisierungen und die in den Kapiteln 2 bis 5 sowie im Schulentwicklungsdiskurs anzutreffende Rezeption ‚externer‘ Theorieangebote, ob von einer *eigenständigen* Theorie der Schulentwicklung überhaupt gesprochen werden kann, oder ob es nicht vielmehr ein Angebot von bereits bestehenden und tradierten Theoriebereichen (Organisations-, Führungs-, Entwicklungs-, Bildungstheorien etc.) gibt, die das Verständnis von Schul- und Unterrichtsentwicklung fundieren und das Wissen über Prozesse und Möglichkeiten der Schulreform im Sinne von «Theorien *zur* [Hervorh. MR] Schulentwicklung» (Warnken)<sup>4</sup> erweitern und differenzieren. Eine Theorie *der* Schulentwicklung wäre dann lediglich

das irreführende Etikett für eine Summe eigenständiger Theoriebereiche, die im Bereich der Schulentwicklung und ihrer Erklärung, Konzeptionalisierung und Umsetzung zur Anwendung kommen.

Rahm selbst spricht in ihren weiteren Erläuterungen von der Theorie der Schulentwicklung als Theorieverbund, der Aspekte der Bildungs-, der Professions-, der Organisations- und Systemtheorie sowie der Systembiologie, des Konstruktivismus und der Schultheorie, der sie zu- bzw. unterzuordnen ist, nutzt und in sich aufnimmt (S. 150). Diese Bestimmung ist für das Postulat einer eigenständigen Theorie der Schulentwicklung problematisch, ohne dass diese Problematik jedoch in der Darstellung bei Rahm eindeutig markiert wird. Stattdessen wird die folgende Besonderheit «der Schulentwicklungstheorie innerhalb einer Theorie der Schule» herausgestellt, die ihren Charakter als eigenständige Theorie weiter in Frage stellt: Gute Schulentwicklungstheorie sei nämlich u.a. auch an ihrer Tragfähigkeit für die Verbesserung von Praxis zu bemessen (S. 144). «In ihrer Begrifflichkeit und der Vielfältigkeit ihres theoretischen Anspruches hebt Schulentwicklungstheorie ab auf die Erforschung und Entwicklung pädagogischer Praxis mit dem Ziel, die Qualität des Bildungsangebotes und die Professionalisierung der Lehrkräfte voranzutreiben» (S. 147). Die in dem Theorieverbund zur Schulentwicklung aufgehenden Theorien, so Rahm, «stehen sämtlich unter der Prämisse einer Verbesserung des Bildungsangebotes sowie einer Professionalisierung der Lehrkräfte» (S. 148).

Im Entwurf einer Theorie der Schulentwicklung macht Rahm das Potenzial zur Verbesserung der Praxis zum Kriterium eben dieser Theorie. Das Dilemma der Beziehung von Theorie und Praxis löst die Autorin in ihrem Entwurf einer Theorie der Schulentwicklung in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik auf, indem sie nicht allein eine Theorie *der* Schulreform und Schul- sowie Unterrichtsentwicklung entwirft, sondern diese zugleich auch eine Theorie *für* die Praxis der Schulentwicklung sein soll. Rahm will in ihrer Theorie der Schulentwicklung also *beides* anbieten: theoretische Reflexionsangebote, Erforschung der Praxis und praktische Anleitung. Nicht allein die wissenschaftlich fundierte Erkenntnis, sondern auch praxisrelevante Vorgaben, normative Orientierungen und Modelle sollen Gegenstand einer Theorie der Schulentwicklung sein. Wie kann aber eine Theorie, deren wissenschaftlicher Charakter von Rahm betont wird, praktisch sein?

Es bleibt abschließend festzuhalten, dass es auch nach der Lektüre der «Einführung in die Theorie der Schulentwicklung» fraglich bleibt, ob eine solche existiert. Der von Rahm entworfene «Theorieverbund zur Schulreform» mit unmittelbar praktischem Bezug stellt jedenfalls keine eigenständige Theorie dar. Vielleicht wäre eine in den einzelnen Abschnitten weniger voraussetzungsreiche «Einführung in die Schulentwicklung» als Studienbuch sinnvoller gewesen als der Versuch, in eine Theorie einzuführen, die es nicht gibt.

*Martin Rothland, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik*

**Anmerkungen**

- 1 vgl. Oelkers, J. (2001): Wenn die Theorie nicht stimmt: Anspruch und Wirklichkeit in der Schule. Vortrag auf der VAZ-Tagung 2001 in der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich am 10.11.2001, S. 3 ([www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vorträge/042\\_VAZZuerich.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vorträge/042_VAZZuerich.pdf)).
- 2 vgl. etwa Schaefers, Chr. (2004): Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrerstellen: Welchen Stellenwert hat das Schulprogramm? In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie. Ihr Beitrag zur Analyse und Gestaltung pädagogischer Felder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-169.
- 3 Im siebten und abschließenden Kapitel ihrer Arbeit formuliert Rahm in Anlehnung an eine Kritische Erziehungswissenschaft Aspekte einer Kritischen Schulentwicklungstheorie, die u.a. sensibel ist für interessen geleitete oder ideologische Orientierungen und Normativitäten diskutiert. Zugleich soll «gute Schulentwicklungstheorie» selbst aber auch reflexive Normativität beanspruchen (S. 144).
- 4 vgl. Warnken, G. (2001): Theorien zur Schulentwicklung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.