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

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 2 (1980)

**Heft:** 1

**Buchbesprechung:** Bücherbesprechungen = Comptes rendues

**Nutzungsbedingungen**

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

**Conditions d'utilisation**

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

**Terms of use**

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

**Download PDF:** 11.12.2025

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

# Bücherbesprechungen – Comptes rendues

*Joe Brunner, Joseph Eigenmann, Beat Mayer, Kurt Schmid: Die Leitideen. Ziele für die Primarstufe auf anthropologischer und didaktischer Grundlage. Zug: Klett & Balmer, 1979, 121 Seiten.*

Diese Publikation ist ein Ergebnis der didaktischen Entwicklungsarbeit der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL). Als erziehungswissenschaftliche Instanz übernahm die FAL 1975 den Auftrag, im Rahmen des Deutschfreiburgischen Primarschulreformprojekts für den Unterricht der Primarstufe die Leitideen auszuarbeiten. Nach Meinung der für das Projekt zuständigen Planungsgruppe sollten im Sinne eines möglichst engen «Praxisbezugs» alle Primarlehrer des deutschsprachigen Kantonsteils über die ihnen wichtigsten allgemeinen Ziele der Primarschulerziehung befragt werden. Die Datenbeschaffung bei den von der geplanten Reform direkt betroffenen Lehrern ermöglichte der Forschergruppe den direkten Kontakt mit den Unterrichtspraktikern, konfrontierte sie aber auch mit zum Teil sich widersprechenden Zielvorstellungen. Den Erziehungswissenschaftern oblag die schwierige Aufgabe, für die Systematisierung und Entwicklung der Erziehungsziele ein für die Lehrplanarbeit praktikables theoretisches Instrumentarium zu schaffen.

In den Leitideen, verstanden als «letztinstanzliche Bildungs- und Erziehungsziele» (S. 13), sehen die Autoren die theoretisch fundierte Grundlage für die Rechtfertigung, Systematisierung und Validierung der (allgemeinen) Zielsetzungen der Primarschule und des (fachspezifischen) Unterrichts. Die Leitideen sind somit idealtypische Beschreibungen der Zielzustände, die von den Lehrern und Schülern durch schulisches Lehren und Lernen erreicht werden sollen. Sie übernehmen in systematischer Form die Funktion der (in den sechziger Jahren von den Curriculumtheoretikern als sogenannte Leerformeln disqualifizierten) Präambeln der traditionellen Lehrpläne.

Die Autoren interpretieren die aus Heinrich Roths Pädagogischer Anthropologie übernommenen drei grossen erzieherischen Inhaltsbereiche der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz als Fähigkeiten des Denkens und Handelns, des Wollens und Wertens sowie des Fühlens und Glaubens und ordnen ihnen insgesamt 36 Leitideen zu.

Jede Leitidee besteht aus einem Thesenpaar, formuliert als je eine Sollensforderung an den Schüler («Der Schüler soll lernen . . .») und an den Lehrer (Der Lehrer soll die Schüler lehren . . ., anleiten . . .»). In einem als Suchschema für die Leitideen konstruierten Bezugsrahmen werden nebst den genannen drei Inhaltsbereichen und den erwähnten psychischen Fakultäten vier weitere Komponenten definiert, die bei der Zielfindung und -entwicklung bzw. der Begründung der Leitideen zu berücksichtigen sind. In Anlehnung an Bruners Medientheorie sind es die drei Arten, in der sich menschliches Verhalten repräsentiert: die Handlung (enaktives Medium), die Wahrnehmung oder bildhafte Vorstellung (ikonisches Medium) und die Sprache (symbolisches Medium). Mit Bezug auf Aeblis psychologische Didaktik und Helmut Messners Transferbegriff einerseits und auf pädagogisch und didaktisch bedeutsame Kommunikationstheorien anderseits werden als weitere Komponenten des Bezugrahmens die geistige Leistung der Reproduktion (gelernten Wissens) und der Anwendung, im didaktischen Sinne des Transfers, sowie die Kommunikationsfähigkeit eingeführt. Der solchermassen mit pädagogischen, psychologischen und didaktischen Kriterien abgesteckte Bezugsrahmen soll gewährleisten, dass die in den Lehrzielen postulierten und im schulischen Unterricht als Wissensstrukturen und Dispositionen aufzubauenden Inhalte und Fähigkeiten den Schüler instand setzen, sich in lebensnahen Handlungs- und Kommunikationssituationen sach-, sozial- und selbstkompetent zu verhalten. Die pädagogischen Bemühungen konvergieren in der als «oberstes Ziel der Erziehung» deklarierten Mündigkeit. Sie wird im Sinne von Roths Kompetenzbegriff interpretiert als dreifache Fähigkeit, nämlich für sich selbst verantwortlich handeln zu können (Selbstkompetenz), für Sachbereiche aus Natur und Kultur, sowie für sozial, gesellschaftlich und politisch bedeutsame Bereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können (Sach- und Sozialkompetenz).

Mit der Betonung der Mündigkeit beziehen die Autoren eindeutig Stellung für eine emanzipatorische Erziehung. Dass sie sich auch sonst dem Geist der Zeit verpflichtet fühlen, illustriert beispielswiese die Leitidee zur Beziehung zwischen Natur und Kultur, wo vom Lehrer gefordert wird, «das Problem Natur-Kultur im Unterricht unter dem Gesichtspunkt der Gefährdung des natürlichen Lebensraumes und im Hinblick auf eine verantwortungsbewusste Beziehung zur Technik» zu behandeln (S. 31). Dass aber die Autoren, trotz der Zeitgemässheit ihrer Erziehungsziele, die Schüler und ihre Lehrer nicht unkritisch dem «Zeitgeist» ausliefern wollen, belegt beispielsweise die Leitidee zur Geschichtlichkeit der Unterrichtsinhalte, wo eindeutig die geschichtliche Relativität alle Sachprobleme erwähnt und entsprechend die Bildung eines historischen Bewusstseins gefordert werden (S. 30/31).

Die Autoren betonen, dass die Mündigkeit ein «letztinstanzliches, 'philosophisches' Ziel» sei und als solches einen normativen Wert darstelle, den sie «zwar vorschlagen und begründen, nicht aber für verbindlich erklären» könnten (S. 19). Dennoch lassen sie es nicht einfach beim Behaupten und Postulieren bewenden, sondern sie referieren in einem eigenen Kapitel (S. 74-98), für das *Joseph Eigenmann* hauptverantwortlich zeichnet, das wissenschaftstheoretische Problem der Begründung von Normen, und sie skizzieren das von ihnen verwendete Modell der Entscheidungsbegründung. Daraus sind Ort und Funktion von Bezugsrahmen und Leitideen im Begründungs- und Entscheidungsverfah-

ren schulischer Zielsetzungen ersichtlich. Bezugsrahmen und Leitideen erfüllen eine Doppelfunktion: «Einerseits informieren sie darüber, welche Informationsquellen zur Zielfindung, -systematisierung und -begründung beigezogen werden sollen; anderseits dienen sie dazu, die einzelnen Setzungen hinsichtlich Verträglichkeit mit den übergeordneten Setzungen zu überprüfen» (S. 92). Den Leitideen wird hier eindeutig eine informative Funktion zugesprochen. An anderer Stelle kann man aber die, meines Erachtens zu Recht gemachte, Feststellung lesen, Ziele und somit auch die Leitideen seien nicht einfach Sätze, die theoretisch begründet werden müssen. «Sie sollen als Orientierungsmarken und somit als Instrumente des Handelns in der Schulwirklichkeit verstanden werden» (S. 75). Damit wird die Erwartung bekundet, die Leitideen könnten als Orientierung für das pädagogische und didaktische Handeln wirksam werden und so die schulische Wirklichkeit im Sinne der in den Leitideen explizierten Zielvorstellungen verändern. Die Leitideen dienen somit sowohl der Normenbegründung als auch der Normendurchsetzung. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass die von ihnen durch die Entwicklung und Systematisierung der Leitideen geleistete Vorarbeit «nur der Beginn eines Begründungsprozesses ist, der alle Phasen der Lehrplanentwicklung begleitet und seine Fortführung im konkreten Unterricht haben muss, und zwar unter Beizug der Betroffenen» (S. 8). Die Leitideen wollen nicht als «Verbindlichkeitserklärung» verstanden werden, sondern als «Informationsgrundlagen und Vorschläge», welche – im Bereich der Lehrplanentwicklung, bei der Unterrichtsplanung und -durchführung und in der Lehrerbildung – die Reflexion der schulischen Zielsetzungen erleichtern, verbessern und die Entscheidungen auf rationalen Grundlagen gewährleisten sollen, damit Lehrer und Schüler schliesslich in eigener und nicht in fremder Ueberzeugung handeln können. Mit dieser idealtypischen Vorstellung von der «Berücksichtigung der Betroffenen» stellt sich die Arbeit in die Reihe jener erziehungswissenschaftlichen Beiträge, die sich um eine Klärung der Partizipationsidee im Bereich des schulischen Lehrens und Lernens bemühen. Damit wird sie sich aber auch der Kritik all jener aussetzen, die behaupten, das unterrichtliche Handeln orientiere sich primär nicht an idealtypischen Zielen, sondern an den faktisch wirksameren innerschulischen Zwecksetzungen (wie etwa der Integration oder Selektion der Lernenden in bzw. aus einer Schulgemeinschaft, oder einer effizienten Unterrichtsgestaltung von der Art der zielorientierten Instruktion). Dies entspricht unbestreitbar der Realität eines grossen Teils der heutigen Schulwirklichkeit. Muss das aber so sein? Und immer so bleiben? Die Freiburger Arbeitsgruppe ist offensichtlich anderer Ansicht. Dabei vertritt sie ihr Anliegen, die (Primar-) Schulreform durch eine Revision der pädagogischen Leitideen voranzutreiben, keineswegs mit progressiv kämpferischem Eifer. Der Schrift haftet etwas Werkstattmässiges an, und der didaktisch orientierte Leser meint zwischen den Zeilen das Bemühen des Autorenteams zu spüren, aus Elementen verschiedener Denkrichtungen ein neues Theoriegebäude zusammenzufügen. Dessenungeachtet stellt die Arbeit einen ernstzunehmenden Beitrag in der Diskussion der sogenannten Lernzielproblematik dar. Gleichzeitig bietet sie den Lehrern (aller Schulstufen) eine Orientierungshilfe in der aktuellen gesellschaftlichen Auseinandersetzung um Schule und um ihren zum Teil frag-würdig gewordenen Erziehungsauftrag.

Im Ausblick des Buches betonen die Autoren, dass das Ziel ihrer jahrelangen intensiven Beschäftigung mit den Leitideen nicht in der vorliegenden Publikation lag. Es sei der Arbeitsgruppe vielmehr darum gegangen, für die Lehrplanarbeiten und für die damit verbundenen Funktionen eine neue Basis, einen «gemeinsamen Nenner», zu finden. Wer die frühen Lehrplanarbeiten der FAL kennt, die der Tendenz nach eher einer technologisch orientierten Curriculumsforschung verpflichtet waren, dürfte in das Wort «neu» unwillkürlich die Bedeutung «besser», d. h. theoretisch besser fundiert, hineinlegen. Der in den «Leitideen» tatsächlich gefundene «gemeinsame Nenner» könnte aber für Lehrplanforscher und Didaktiker verschiedener Provenienz einen geistigen Sammelplatz markieren und als gemeinsamer Ausgansort für neue Anstrengungen in der didaktischen Entwicklungsforschung dienen.

Schade, dass das vorliegende Buch nicht nur eine Tendenzwende in der Freiburger Lehrplanarbeit dokumentiert, sondern zugleich auch das «Schlussdokument» einer beharrlichen und bewundernswerter Teamarbeit darstellt. Da sich die FAL im vergangenen Sommer aufgelöst hat, dürften die geplanten und in der Publikation erwähnten Folgearbeiten kaum mehr erscheinen.

Peter Füglister,
Schweizerisches Institut für Berufspädagogik,
Bern

*Urs Isenegger: Schulen und Schulsysteme. Grundlagen organisatorischer Neugestaltung. München: Kösel, 1977, 248 Seiten.*

Wie können innovative Schulen und Schulsysteme organisationsstrukturell aussehen? Nach welchen Anforderungskriterien müssten sie gestaltet sein? Welche Aufgaben hat ein nationales Schulsystem? Welcher Institutionen und Rollen bedarf es hierzu? Wie kann wirksam koordiniert werden? Welchen Anforderungen muss die Lernorganisation genügen? Wie hat sich die Schule zu ihrer Umwelt zu verhalten?

Das sind die zentralen Fragestellungen einer Studie, die Grundlagen für eine verbesserte organisatorische Gestaltung unserer Schulen aufarbeitet und diskutiert. Der Autor orientiert sich dabei an einer Betrachtungsweise, die Schule als soziales System in Wechselbeziehung mit anderen Systemen (Familie, Gemeinde, Berufs- und Arbeitswelt, etc.) und damit als Teilsystem einer gesellschaftlichen Gesamtheit begreift. Die Schule als Teilsystem wiederum konstituiert sich aus Subsystemen und Elementen (Personen, Sachmitteln, Erziehungs- und Lernvorgängen, etc.) in ihrer gegenseitigen Verflochtenheit.

Ausganspunkt der Studie bilden Fragen der Zielsetzung schulischer Sozialisation, wobei personen- und gesellschaftsbezogene Zielvorstellungen in ihrer dialektischen Grundstruktur aufgezeigt werden und als Leitideen («regulative Ideen») auf zukünftige Aufgabenstellungen verweisen.

Im Hinblick auf die Strukturierung von Schulsystemen und Schulen werden mit Hilfe des Organisationsmodells von Katz und Kahn (einer systemorientierten Organisationspsychologie) zentrale Aufgabenbereiche der Schule identifiziert. Anschliessend referiert der Autor Erklärungsansätze und Ergebnisse aus verschiedenen Disziplinen: Lern- und Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie und Erziehungssoziologie, und vor allem aus Organisationstheorie und Innovationsforschung, die Implikationen für die organisatorische Gestaltung von Schulen beinhalten. Auf der Grundlage der durchgeführten Analyse werden Strukturierungsprinzipien für innovative Schulen genannt und an einer möglichen Organisationsstruktur unter Einbezug mehrerer Ebenen (vom Schulhaus bis zur nationalen Ebene) konkretisiert.

Der skizzierte Vorschlag dient vor allem als Informations- und Planungsgrundlage. Der Autor diskutiert abschliessend Fragen der Realisierbarkeit: Wie können Ergebnisse einer solchen Studie bekannt gemacht, wie praktisch vewertet werden?

Die Arbeit von Urs Isenegger verdient Beachtung. Einige Gründe dafür seien in Stichworten genannt: Die Studie ist sachlogisch sorgfältig aufgebaut und in einer verständlichen Sprache dargelegt. Der Autor akzeptiert die Komplexität der Fragestellung; der Gegenstand Schule wird mehrdimensional (auf unterschiedlichen Ebenen und unter verschiedenen Gesichtspunkten) und interdisziplinär (mit Denkmustern und Erkenntnissen aus mehreren Disziplinen) angegangen. Es wird nicht «die Schule» vorgestellt, also eine Patentlösung vermittelt, vielmehr Antwort auf schwierige Fragestellungen und Probleme gesucht. Dabei vermag diese Studie deutlich zu machen, dass eine Bildungsforschung, die mit einer Vielheit von Denk- und Erklärungsansätzen arbeitet, bereits heute wertvolle Beiträge zur Gestaltung der Schulpraxis leisten kann; Beiträge für eine Schule, die – entsprechend der vorgelegten Studie als eine Realutopie – eine «bessere» sein soll.

Bei den Ausführungen über gewünschte Reformen diskutiert der Autor Möglichkeiten der Vorgehensweise, so Innovations- und Forschungsstrategien, und betont die Notwendigkeit einer guten Zusammenarbeit zwischen Praxis und Theorie, zwischen den Praktikern und den Wissenschaftern. Nicht näher in die Diskussion einbezogen werden hier Aspekte wie die ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedingungen und Interessen, die Macht- und Kontrollverhältnisse im gegenwärtigen Schulsystem, die Innovationsbereitschaft der politischen Entscheidungsträger.

Entsprechend der zentralen Bedeutung dieser Problemstellungen zeigen sich im Hinblick auf die Weiterführung dieser Arbeit im Rahmen der Bildungsforschung aus unserer Sicht u.a. folgende Aufgaben:

Schule als geschichtlich Gewachsenes bedarf vermehrt einer Betrachtungsweise, die eine Gegenwartsproblematik auch in ihrer historischen Entstehung aufzuzeigen vermag. Der Anspruch verlangt sowohl theorie- und ideengeschichtliche als auch sozialgeschichtliche und gesellschaftstheoretisch orientierte Forschungsarbeiten. Schule als soziales System konstituiert sich stets in einer spezifisch entwickelten Gesellschaft. Eine bestimmte Organisationsform korrespondiert mit den jeweiligen historischen Möglichkeiten: eine Sozial- und Kulturgeschichte der Organisation Schule kann hier Auskunft geben. Die Frage nach der Innovationsfähigkeit der Schule ist auch gesellschaftlich zu beantworten, sie erfordert die Thematisierung des Verhältnisses zwischen Organisation und Gesellschaft. Genannt sei hier als Beispiel eines derartigen Forschungsbereiches die Analyse der Verhältnisse zwischen dem Teilsystem Schule und Organisationen der Berufs- und Arbeitswelt: laterale, hierarchische und interpenetrative Beziehungen – gegenseitige Adaptions- und Kontrollmechanismen. Eine solche Thematisierung bedeutet, dass die Bildungsforschung auch auf der Ebene einer Theorie der Gesellschaft mitzudenken hat.

Isenegger wendet sich mit seiner Studie nicht nur an Studenten der Bildungswissenschaften, sondern auch an Personen in der Schulpraxis (Lehrer, Rektoren, Schulpfleger, Inspektoren, u.a.) und an Schulpolitiker. Ich möchte das Studium seiner Arbeit allen Genannten wärmstens empfehlen. Dem Studenten kann sie ein Beispiel für interdisziplinäre Denk- und Arbeitsweise sein; die Bereitschaft des Wissenschafters, seine Ueberlegungen an der Wirklichkeit einer komplexen und oft

widersprüchlichen Praxis zu prüfen, ist eine Herausforderung für die Schulpraktiker; dem Schulpolitiker schliesslich sei Iseneggers Arbeit Vorbereitungs- und Entscheidungshilfe.

Josef Winiker, Eugene (USA)

## *Helmut Fend: Sozialisation durch Literatur. Soziologie der Schule IV. Weinheim und Basel: Beltz, 1979, 229 S.*

Der Autor setzt sich zum Ziel, am Beispiel des Literaturunterrichtes als eines zentralen schulischen «Sozialisationsmediums» exemplarisch aufzuzeigen, wie kulturelle Zustände und Entwicklungen in soziale, politische und ökonomische Zusammenhänge eingebettet sind und die Biograpien Heranwachsender vorstrukturieren. Nach einer einleitenden Beschreibung der theoretischen Grundlagen der Wissenssoziologie werden in ausgewählten Texten aus der ersten schulischen Pflichtlektüre (Fibeln, Kinderbücher etc.) fundamentale Interpretationsmuster von Wirklichkeiten, die Kindern in der Schule vorgestellt werden, herauskristallisiert und auf ihre jeweilige gesellschaftliche Funktion hin befragt. Der dritte Teil befasst sich ausführlich mit den Erscheinungsformen des Deutschunterrichtes der Höheren Schulen seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts, referiert deren geistesgeschichtlichen und sozialgeschichtlichen Bedingungen und untersucht die Wirkungen auf den Aufbau des Selbst- und Weltverständnisses der Jugendlichen und damit der «Gebildeten» der Vergangenheit. Die bewusste historische Tendenz – Wandlungen seit 1965 werden bloss kontrastierend dargestellt – mag auf den ersten Blick angesichts der heutigen Auseinandersetzung um Inhalte und Funktionen des Deutschunterrichtes enttäuschen, ermöglicht andererseits die intendierten grundlegenden Einsichten in die Beziehungen kultureller Erscheinungsformen und sozialer Phänomene in distanzierter Klarheit. Das besondere Verdienst dieses Buches liegt aber wohl in dem Mut des Autors, trotz der abschreckenden Komplexität der aufgegriffenen Problematik, deren Gegenstand zudem über einen langen Zeitraum unter wechselnden Aspekten analysiert wird, integrativ zu bearbeiten, systematische Zusammenhänge in schwer durchschaubaren sozio-kulturellen Gefügen nachzuweisen und die Entwicklungslinien zu überblicken und nachzuzeichnen. Die besonders in bezug auf ideologische Implikationen allseitig kritische Analyse bezieht geisteswissenschaftliche Grundlagenschriften (von Humboldt bis Flitner), Fachcurricula, literarische Interpretationshilfen für Lehrer und soweit möglich die Unterrichtsrealität mit ein und verhindert damit realitätsverkennende Konstruktionen.

Hans Badertscher, Staatl. Lehrerseminar Biel

*Pierre Dominicé: La formation enjeu de l'évaluation. Préface de Bertrand Schwartz. Collection «Exploration», Série «Recherches en sciences de l'éducation». Berne, Peter Lang, 1979, 202 p.*

Avec «*La formation enjeu de l'évaluation*», Pierre Dominicé confie à la collection «Exploration» (Série «Recherches en sciences de l'éducation») un condensé de sa thèse de doctorat. L'auteur est un universitaire engagé ou, plutôt, un engagé qui a voulu hausser son action au niveau universitaire pour lui donner cohérence et, déjà, valeur épistémologique. Le champ de travail de l'auteur: l'Education permanente et, particulièrement, la formation des adultes. «C'est pour faire d'eux (les adultes) des acteurs sociaux, dépassant le contrôle auquel ils sont le plus souvent soumis, que nous avons voulu dessiner l'orientation d'une évaluation qui contribue à les rendre auteur et agent de leur formation.» Le dessein se précise encore: les finalités seront *autonomie* (prise en charge de sa propre formation), *développement* (croissance personnelle de l'homme et intégration dans la société), *interaction* (promotion d'un environnement éducatif) et *changement* (réaction créatrice et responsable face aux bouleversements de l'environnement). L'action éducative à entreprendre vise l'homme concret et la libération, en lui, des «forces créatrices».

L'auteur, qui se veut chercheur en éducation, participe à quatre entreprises de formation dont il rend compte dans son ouvrage: Des sessions de pédagogie institutionnelles destinées à des enseignants; des cours offerts à des adultes dans le cadre d'une université populaire; un cours donné à l'université relatif à l'éducation permanente (unités capitalisables et crédits); un cours spécial enfin de développement communautaire. Quelle méthode de recherche employer? On le pressent, la méthode expérimentale, classique, risque, ici, de ne pas convenir, car de nature trop quantitative et statique. Elle opère par constats; ses évaluations sont sommatives, externes. Tous les efforts, par ailleurs tentés pour définir des objectifs, n'améliorent rien. Ils appartiennent à une pédagogie du rendement qui privilégie le behaviorisme et ne sert, en définitive, qu'un certain type d'homme: le producteur. Dominicé refuse et ce type de recherche et le mode d'évaluation qui lui est propre. Il veut aller plus profond et parvenir à plus intime. C'est le sujet «se formant» qui le captive. Aussi va-t-il, au long des pages, tenter de cerner ce qui est presque l'«incernable», c'est-à-dire le processus même de la formation d'un individu par lui-même, le processus de son autoformation. L'évaluation, dès lors, ne porte plus sur des acquis, qu'ils soient de savoirs ou de savoir-faire, mais sur ce qui se passe dans l'individu lui-même. Or toute action se développe d'une manière régulée, des réglages se produisant en vue de son optimisation. Mais, dans le processus de l'auto-éducation, il s'agira d'autorégulations. Et ces dernières interviendront à la faveur d'évaluations, ou, mieux, d'auto-évaluations éclairantes. «Notre conception de la formation se fonde sur l'idée centrale selon laquelle le sujet se forme par autorégulations successives et prend conscience de ses autorégulations par un travail d'évaluation.» Si alors l'évaluation porte sur «ce qui se fait», ses critères ne seront que des «stratégies formatives». Le mouvant se juge par rapport à un mouvant. Aussi comprend-on que l'observateur – ici le chercheur Dominicé – s'intégrant au groupes des «se formant» s'emploie à lui transmettre des «références stratégiques».

Tout cela pourrait paraître vague et inconsistant si l'auteur n'avertissait: «Si l'objet de l'évaluation est le processus de formation, les données de l'évaluation doivent alors contribuer au développement et à la clarification d'une «théorie de la formation». L'ouvrage de Dominicé pourrait en constituer les prolégomènes.

En contraignant l'évaluation à opérer *au cœur* même de l'individu et non plus *sur* l'individu, Dominicé fait de l'évaluation un instrument d'analyse: c'est elle qui révèle la nature profonde de l'action éducative. Ou celle-ci impose à l'homme une forme venue de l'extérieur, étrangère à lui (ce qui est souvent le cas pour l'éducation scolaire), ou cette action, voulue par le sujet (après négociation), se développe en lui et progresse par référence à son vécu du moment. Tant vaut l'évaluation, tant vaut l'éducation à laquelle elle se trouve liée. Et comme tout système éducatif baigne dans une solution politique, on comprend que Dominicé n'hésite pas à signaler la nature politique de l'évaluation. Le disant, il donne à son propos cohérence et conséquence. Ainsi l'ouvrage apparaît-il comme une prise de conscience vaillamment menée. A telle enseigne qu'on pourrait dire de l'évaluation, telle que la conçoit Dominicé, ce qu'on disait de Proust: un long môle de lumière pénétrant dans l'inconscient (ici l'inconscient de la pédagogique courante).

«*La formation enjeu de l'évaluation*» appartient à l'Ecole psychopédagogique de Genève. L'auteur, sans insister, ne s'en cache pas. Sa méthode est plus clinique que statistique et sa conception des régulations de la conduite doit beaucoup à Piaget. L'humanisme sous-jacent est, lui aussi, redevable de Genève: un souci de l'homme et la volonté, le considérant, d'adhérer à lui, pour le comprendre, pour ne pas le trahir.

La satisfaction du lecteur est-elle totale pour autant? Un malaise subsiste: qu'en est-il, dans ce processus d'évaluation interne coïncidant avec les mouvements intimes du «se formant», qu'en est-il des *normes*? On les voit mal apparaître. Elles coïncident, apparemment, avec des «stratégies» de formation ou d'autoformation. Mais sont-ce là des normes? Peut-il exister des normes qui n'appartiennent qu'à l'individu? Et s'il en existait, qu'adviendrait-il du social, de la cohérence du groupe? Avec Pierre Dominicé, on éprouve le sentiment de se lover à l'intérieur de soi-même avec d'autres soi-même et d'y être prié avec un brin de complaisance: *auto*-gestion, *auto*-régulation, *auto*-évaluation; primat de l'*auto*-nomie. Sans doute cela devait-il être dit et les excès de l'*hétéro*nomie contredits. On attend cependant les travaux ultérieurs du chercheur genevois. Ils pourraient bien reprendre en compte certaines valeurs sociales et éthiques dont l'Education permanente ne pourra pas faire l'économie.

S. Roller

*Paul Mengal: Statistique descriptive. Collection «Exploration». Peter Lang, Berne, 1979, 152 p.*

Simplement décrire la réalité observée, par le moyen de graphiques et d'indices, est une activité que les statisticiens ont tendance à considérer comme mineure. Tout leur effort porte d'habitude sur la statistique inductive, plus difficile et donc plus prestigieuse.
Il en résulte un traitement généralement assez superficiel de ce thème dans les manuels de statistiques à l'intention des étudiants en sciences sociales: les indices sont bien présentés, mais sans justification, et surtout sans cadre théorique d'ensemble.
Le manuel préparé par Paul Mengal vient corriger cette déficience. Il est structuré de façon très rigoureuse et progresse un peu comme une démonstration. Ses points de départ sont la notion d'échelle de mesure et celle d'espace d'observations, concepts qui sont définis de façon précise, au moyen d'une formulation algébrique ensembliste accessible aux étudiants actuels. Les bases sont ainsi données pour le développement ultérieur des probabilités (bien qu'on n'en parle pas dans cet ouvrage), et surtout pour la catégorisation et la justification des divers types d'indices descriptifs, qui constituent l'essentiel du volume.
Les échelles nominales permettent d'introduire la notion de distribution et les indices statistiques correspondants, qui exploitent la théorie de l'information. Très habilement introduits, ces indices perdent leur caractère ésotérique et viennent combler un vide manifeste.
Les échelles ordinales permettent d'aborder les fonctions de répartition et d'apporter certaines transformations aux données par le moyen de décilages, par exemple. D'autres indices de position et de dispersion, ainsi que de nouveaux types de représentations graphiques sont présentés, appropriés à ce niveau de mesure.
Les échelles quantitatives apparaissent en dernier. Elles se prêtent au calcul des indices habituels de moyenne et d'écart type, mais aussi à d'autres transformations et à d'autres représentations graphiques que les échelles précédentes. Tout se tient: on retrouve facilement la structure. (Pourtant, à notre avis, le lecteur aurait pu tirer profit d'un tableau synoptique résumant toutes ces correspondances.)
On aborde ensuite les statistiques bivariées, selon la même progression. On examine les indices de dépendance nominaux (mesures de coentropie et de contingence, puis leurs relations) ainsi que la représentation graphique possible à ce niveau. On traite des indices de dépendance ordinaux ( de Spearman et de Kendall) en approfondissant le cas avec exaequo à l'aide du coefficient G de Goodman et Kruskal. On étudie enfin les corrélations linéaire et non linéaire, avec les régressions correspondantes.
Il est surprenant au premier abord de voir cet ouvrage élémentaire se terminer par la description statistique multivariée. A la réflexion, rien n'est plus logique, non seulement du point de vue mathématique, mais aussi dans la perspective du développement de la recherche dans les sciences sociales et en raison de la disponibilité de plus en plus courante des ordinateurs.
L'algèbre matriciel est présenté de la façon la plus simple possible, mais permet d'aborder la généralisation de la variance, de la corrélation et de la régression au domaine multivarié, ainsi que la corrélation partielle.
Comme il se doit pour un manuel, chaque formule est accompagnée d'un exemple d'application simple (peut-être même trop simple, car les étudiants ne seront guère motivés par les chiffres tirés d'un annuaire statistique...). Malheureusement aussi, une demi-douzaine de fautes de frappe ou omissions, dans les formules et les exercices, risquent d'inquiéter certains lecteurs.
Abordant des notions simples et jouant par là le rôle d'une initiation à la statistique, le livre de Paul Mengal se soucie de donner une formation qui dépasse le maniement de quelques formules. On y note le souci d'une terminologie précise, et entièrement rattachée à la tradition statistique francophone, ce qui distingue cet ouvrage de tous ceux qui ne font que transposer des textes anglosaxons en francisant leurs vocables Ce choix est courageux, espérons qu'il sera suivi.
Espérons aussi qu'une suite sera donnée à ce premier manuel: on voit bien comment la théorie de l'échantillonnage pourrait se greffer sur une base telle que celle-ci, et comment les tests multivariés pourraient exploiter l'introduction des matrices de variances-covariances et de l'outil matriciel.

Jean Cardinet, IRDP

*Jacques Spérisen: Regard épistémologique sur le concept de déficience mentale en vue d'en resituer la problématique orthopédagogique.*
*Prolégomènes à une conception de la déficience mentale comme trouble de la relation Moi-Monde.*
*Fribourg, 1979, Editions universitaires Fribourg Suisse, Travaux de psychologie, pédagogie et orthopédagogie. Vol. 11, 301 pp. F.s. 30.–*

Evidemment, avant de commencer il faut se farcir le titre de cet ouvrage qui n'est pas une mince affaire, mais tout un programme. Cela dit: surprise, l'auteur se révèle immédiatement capable de relever le défi qu'il s'est lancé: il traite son sujet avec érudition, avec intelligence, avec compétence, avec une écriture dont on serait tenté de dire qu'elle est brillante si ce terme n'était connoté péjorativement, et surtout, Spérisen traite son sujet en épistémologue. Mais son exposé transcende l'exposé de l'analyse historico-critique (excellente, il convient de le souligner) et se mue progressivement en un plaidoyer visant, au premier degré, à restituer au débile mental sa dignité d'être humain intégral quoique différent, au deuxième degré, à redonner aux sciences humaines leur dimension humaniste, temporairement négligée lors de leur passage au désirable statut de sciences exactes, mais du même coup in-humaines. Autre surprise: voilà une thèse, au sens institutionnel et au sens fort du terme, une thèse philosophique présentée par un auteur psychologue. Nous nous étions habitués aux philosophes qui faisaient dans le psychologique, cherchant dans le pire des cas à fuir les incertitudes d'une pensée détachée du réel et les difficultés de la réflexion rationnelle en se lançant dans une psychologie empiriste, en oubliant qu'une démarche scientifique n'exclut pas dès l'abord quelque réflexion lucide. Et voilà le courant renversé. Faut-il y voir une accident local, une aberration temporaire? Je ne crois pas. Spérisen, comme beaucoup de jeunes psychologues, me paraît avoir identifié le caractère stérile de la seule collecte de données et de faits, et cela l'a conduit à réfléchir. Intelligemment. Je l'en félicite sincèrement.

Rémy Droz, Gilly

*Marcel Postic: La relation éducative. Paris, PUF, 1979, coll. «Pédagogie d'aujourd'hui», 243 p.*

Ecrire un livre sur la relation éducative offrait une double tentation: s'enfermer dans une perspective restreinte et présenter au lecteur une étude fort technique mais finalement peu utile au grand nombre; ou, au contraire, rédiger un ouvrage très abordable mais qui risque d'être un tissu de banalités ou de grandes déclarations générales.
Très intelligemment, Marcel Postic a évité ce double piège. L'analyse embrasse un champ très large puisque tour à tour elle utilise le regard du sociologue (1re partie: «les facteurs institutionnels, sociologiques et culturels de la relation éducative»), le regard du psychologue social (2e partie: « étude psychosociologique de la relation éducative»), et le regard du psychanalyste (3e partie: «relation éducative et psychanalyse»).
Cette approche pluridisciplinaire ne s'est pas faite, comme on le constate dans beaucoup d'ouvrages de ce type, aux dépens d'une information précise et bien documentée. L'auteur n'a pas peur de recourir aux termes techniques, mais l'explicitation en est toujours claire sans pour autant trahir le concept de base. Nous ne serions pas étonné si certains lecteurs avaient le sentiment de commencer à comprendre des notions qu'une certaine littérature n'a pas toujours désiré rendre claires. De plus, l'auteur témoigne d'une très bonne connaissance des écrits les plus fondamentaux dans les divers domaines abordés, et cela tant dans le monde anglo-saxon que francophone. Cette érudition sert heureusement le propos du livre; contrairement à une crainte que l'on pourrait avoir, elle rend même la lecture particulièrement agréable et soulève des questions que très souvent l'éducateur-praticien fera siennes.
Parmi ces approches de la relation éducative, nous avons surtout retenu l'approche psychosociale. Se basant sur un ensemble de recherches récentes, l'auteur montre comment s'établit la communication entre les acteurs du processus éducatif, et le rôle particulièrement important joué par les représentations ou perceptions qu'ils ont les uns des autres, par les statuts, les catégorisations, les attentes, les normes, l'utilisation subtile des renforcements, l'installation de comportements de dépendance... Cette analyse conduit à mettre en évidence le caractère asymétrique de la relation pédagogique où l'enseignant possède un pouvoir qu'il ne peut ni refuser d'assumer ni dénaturer par des excès. Toute hétéroéducation devant mener à l'autoéducation, l'auteur avance alors la notion de transaction ou contrat pédagogique qu'il refuse de concevoir comme un rapport de dominant à dominé mais qui suppose ici que parents, éducateurs et apprenants définissent et acceptent leurs rôles réciproques.
Il est probable que, selon leurs intérêts et leur formation, d'autres lecteurs tourneront leur esprit vers d'autres idées fondamentales. Et c'est tant mieux: il devient assez rare de rencontrer ainsi un livre qui permette au lecteur de conduire sa propre «lecture».

Jean-Marie De Ketele, Louvain-la-Neuve