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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 23 (2001)

Heft: 2

Buchbesprechung: Rezensionen = Recensions = Recensioni

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: 28.01.2026

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Brückner, Margrit und Böhnisch, Lothar (Hrsg.) (2001). *Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung.* Weinheim/München: Juventa. 208 Seiten.

Seit einigen Jahren zeichnet sich in der Geschlechterforschung ein Perspektivenwechsel ab, der zu einer Öffnung des Blicks für die *Pluralität weiblicher und männlicher Lebenszusammenhänge* geführt hat. Grundlegend für diesen Perspektivenwechsel ist die Absage an eine Konzeption der Zweigeschlechtlichkeit, in der Frauen und Männer als zwei Kategorien erscheinen, die einander in binärer Opposition gegenüberstehen. Im Unterschied dazu geht man in der aktuellen Geschlechterforschung davon aus, dass Weiblichkeit und Männlichkeit als mehrdimensionale und dynamische Konstrukte zu begreifen sind, die je nach situativen und kontextuellen Bedingungen ihre geschlechtsdifferenten Bedeutungen erhalten. Weiblichkeit und Männlichkeit sind, so die Prämisse, als *soziale Konstruktionen* zu verstehen. Sie resultieren aus einem sozialen Handeln, das sich im Rahmen eines dualistischen Geschlechtersystems abspielt, in dem die Zweigeschlechtlichkeit als ein zentrales Strukturierungsprinzip sozialer Handlungsvollzüge fungiert. Das zentrale Erkenntnisinteresse bezieht sich daher auf die *strukturellen Bedingungszusammenhänge* und *sozialen Praktiken*, die dazu führen, dass dieses dualistische System fortwährend reproduziert wird.

Dieses Erkenntnisinteresse liegt auch den Beiträgen zugrunde, die in der Publikation von Margrit Brückner und Lothar Böhnisch versammelt sind. Gemeinsamer Bezugspunkt dieser Beiträge ist die Beobachtung, dass die Geschlechterverhältisse im westlichen Kulturraum zwar eine Vielfalt an Veränderungs- und Ausdifferenzierungsprozessen erkennen lassen, andererseits jedoch eine bemerkenswerte Beharrungstendenz aufweisen. So ist etwa festzu-stellen, dass zwar immer mehr Frauen und Männer die traditionellen Geschlechtsbestimmungen ablehnen, in ihrer alltäglichen Praxis aber immer wieder in habituelle Muster des Frau- und Mannseins zurückfallen und damit dazu beitragen, dass das tradierte Arrangement der Geschlechter bestehen bleibt.

Das widersprüchliche und zugleich spannungsvolle *Nebeneinander traditioneller und emanzipativer Elemente* ist kennzeichnend für die Geschlechterverhältnisse der Postmoderne. Es entspricht einer Ambivalenz, die sich aus der Gleichzeitigkeit gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und der Beständigkeit tradierter Konzeptionen von Männlichkeit und Weiblichkeit ergibt. Die Thematisierung dieser Ambivalenz markiert die Argumentationslinie, der die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes folgen, um die gesellschaftlichen Bedingungen männlicher und weiblicher Lebensprozesse zu erhellen und dabei deren Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten darzulegen.

Im ersten, von Karin Jurczyk verfassten Beitrag wird der ambivalente Charakter weiblicher und männlicher Lebensprozesse am Beispiel der Neuformierung der Geschlechterverhältnisse im Spannungsfeld zwischen Erwerbsarbeit und Familie diskutiert. Die Autorin vertritt die These, dass die fortschreitende Individualisierung und Pluralisierung der sozialen Lebensformen den tradierten Zusammenhalt der Geschlechter hat brüchig werden lassen und zu Problemen führt, die insbesondere bei der Gestaltung des partnerschaftlichen und familiären Zusammenlebens augenfällig sind. Diese Probleme sind nicht neu, haben aber eine zusehends konflikthafte Gestalt angenommen, weil sich einerseits die Vorstellungen davon, was eine «gelungene Beziehung» auszeichnet, bei Frauen und Männern unterscheiden, weil sich andererseits die Frauen von ihrer einseitigen Familienorientierung losgelöst haben, bei den Männern jedoch keine entsprechende Gegenbewegung auszumachen ist. Die Zuständigkeit für die Familie bleibt nach wie vor Sache der Frauen, weshalb die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein Problem darstellt, das Frauen anders und stärker tangiert als Männer.

Von einer beruflichen Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern kann daher nicht die Rede sein. Ob die sich abzeichnenden Veränderungen in der Arbeitswelt ihrer Realisierung förderlich ist, bleibt für die Autorin eine offene Frage. Sie entwirft zwei mögliche Szenarien: Das erste eröffnet die Aussicht auf einen egalitären und solidarischen Zusammenhalt der Geschlechter; das andere geht davon aus, dass die tradierte Arbeitsteilung aufgrund ökonomischer Sachzwänge weiterhin beibehalten und womöglich sogar verstärkt wird.

Während Jurczyk's Beitrag in einem «klassischen» Forschungsfeld der Frauenforschung angesiedelt ist, wird die Ambivalenz der Geschlechterverhältnisse im zweiten, von Lothar Böhnisch verfassten Beitrag aus der Perspektive der kritischen Männerforschung beleuchtet. Böhnisch gibt einen Überblick zum aktuellen Diskussionsstand der Männerforschung und formuliert zugleich eine kritische Gegenposition zu jenen Standpunkten, die eine allzu optimistische Einschätzung des emanzipativen Veränderungspotentials von Männern vornehmen. Seine These lautet, dass trotz des sozialen Wandels die tradierten Geschlechterbilder nicht aufgehoben worden sind, sondern auf unreflektierte und spannungsgeladene Weise unter der Oberfläche des alltäglichen Handelns weiterwirken. Die Geschlechterverhältnisse sind, so Böhnisch, durch «typische Verdeckungen» gekennzeichnet, deren konflikthafter Charakter insbesondere in biografischen Krisensituationen zum Vorschein kommt.

Im Einzelnen ortet der Autor sieben, in der sozialen Konstruktion von Männlichkeit angelegten Verdeckungen. Sie reichen von der Ausübung von Gewalt als Ausdruck männlicher Dominanzansprüche bis hin zur Konsumgesellschaft, die die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit zu einem anderen Mannsein abdeckt, ohne den Bedarf grundsätzlicher Änderungen nahezulegen. Gemeinsame Grundstruktur dieser Verdeckungen bildet das Spannungsverhältnis von Abwertung der als weiblich konnotierten Emotionalität und Idolisierung des Männlichen als Inbegriff subjektiver Autonomie und sozialer Überlegenheit. Die Auseinan-

dersetzung mit diesem Spannungsverhältnis stellt eine Bewältigungsaufgabe dar, mit der sich, so Böhnisch, alle Männer konfrontiert sehen. Männliche Lebensbewältigung zeichnet sich durch einen erschwerten Zugang zur eigenen Gefühlswelt und ein kompensatorisches Syndrom männlicher Externalisierung aus.

Das Prinzip der Externalisierung entspricht der Sach- und Effizienzlogik, die in der Wirtschaft vorherrscht. Es kennzeichnet ein systemisches Prinzip und hat sich im Zuge des sozioökonomischen Strukturwandels zusehends verselbständigt. Das Patriarchat ist, wie Böhnisch schreibt, in die Struktur abgewandert und wirkt dort als hegemoniales Diktat der Leistungs- und Konkurrenzorientierung, dem nicht nur Männer, sondern alle Gesellschaftsmitglieder unterworfen sind. Allerdings vermögen sich Frauen durch den Rekurs auf ihre angestammte Rolle als Hausfrau und Mutter diesem Diktat eher zu entziehen.

Der dritte Beitrag von Margrit Brückner bezieht sich auf die Ambivalenz der Geschlechterverhältnisse im Spannungsfeld von Liebe, Fürsorge und Gewalt. Am Beispiel der Sozialen Arbeit zeigt sie auf, dass Liebe, Fürsorge und Gewalt Aspekte des sozialen Handelns darstellen, die weitaus stärker miteinander verflochten sind, als gemeinhin angenommen. Die fliessenden Übergänge zwischen diesen Aspekten zu missachten, beinhaltet die Gefahr der Vereinseitigung und Verabsolutierung. Dies ist, wie Brückner festhält, insbesondere dann der Fall, wenn mit Rückgriff auf die tradierten Geschlechterbilder Fürsorge als genuin weibliche Kompetenz und die Ausübung von Macht und Herrschaft als ein Charakteristikum von Männlichkeit interpretiert werden. Dadurch wird ein Dualismus bestärkt, der Frauen und Männer daran hindert, die dem anderen Geschlecht zugeordneten Gefühle und Verhaltensweisen bei sich selbst zu erkennen und zu reflektieren.

Gefühlsambivalenzen ergeben sich gemäss Brückner aus dem Zusammengehen von Autonomiebestrebungen einerseits und dem Wunsch nach Nähe und Verbundenheit andererseits. Geschlechtsspezifisch vereinseitigte Auflösungsstrategien stehen daher im Widerstreit zur Mehrdimensionalität menschlicher Emotionalität und sind letztlich für das Aufkommen von Missverständnissen, Streitigkeiten und gegenseitigen Schuldzuschreibungen zwischen Frauen und Männern verantwortlich. Deshalb fordert Brückner dazu auf, einen unbefangenen Blick auf die vielfältigen Facetten des Mann- und Frauseins zu werfen, um zu einem entkrampften Umgang mit dem anderen Geschlecht zu gelangen. Der Zeitpunkt hierfür scheint insofern günstig zu sein, als sich durch den sozialen Wandel die tradierten Geschlechterbilder auflösen und die Care-Debatte zu einer zunehmenden Sensibilisierung für die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen geführt hat.

Im Zentrum des vierten, von Karl Lenz vorgelegten Beitrag steht die Analyse der sozialen Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit in heterosexuellen Zweierbeziehungen. Lenz beschreibt die Zweierbeziehung als einen besonderen Strukturtypus persönlicher Beziehungen, in dem auf unmittelbare Weise erfahren wird, dass Männer und Frauen «anders» sind. Dieses Anderssein wird, wie

der Autor anhand verschiedener Beispiele darlegt, durch interaktive Handlungsvollzüge erst hervorgebracht. Gerade im Beziehungsalltag setzen sich vielfach Lösungen durch, die die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern festschreiben. Dadurch ergibt sich eine fortwährende Diskrepanz zwischen der von vielen Paaren bejahten Gleichheitsidee und ihrer alltäglichen Praxis. Diese wird oft nicht als solche wahrgenommen, da die Verrichtung alltäglicher Handlungen einer Eigendynamik folgt, die sich durch die Idee der Gleichheit, welche auf einer Diskurslogik beruht, kaum beeinflussen lässt.

Die Publikation liefert eine Fülle an teils bekannten teils neuen Einsichten in die gesellschaftliche Konstitution der Geschlechterverhältnisse. Von besonderem Gewinn erweisen sich die konsequent durchgezogene Thematisierung von Weiblichkeit und Männlichkeit als relationale Konzepte sowie die analytische Verschränkung der strukturellen und interaktiven Ebene der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Aufs Ganze gesehen ein empfehlenswertes Buch.

Enrico Violi, Kantonale Fachstelle für die Gleichstellung von Frauen und Männern, Aarau

Chalmel, Loïc (2001). Jean Georges Stuber (1722-1797). *Pédagogie pastorale.* Berne: Peter Lang. 187 pages.

Faire connaître un inconnu est toujours une démarche louable. D'une part, parce que, quelle qu'elle soit, une existence mérite d'être signalée. D'autre part, une telle démarche tend vers une vérité de l'histoire qui n'est pas seulement le fait des «premiers rôles». Daniel Hameline le souligne dans son introduction au livre de Loïc Chalmel: Jean-Georges Stuber est un «second rôle». Mais un second rôle qui, dans sa commune voire communauté du Ban de la Roche, dirige, mène ses troupes, les «réveille». Il en est donc, entre 1750 et 1767, un acteur essentiel pour les paysans et les paysannes de cette enclave luthérienne, dont il espère à la fois améliorer les conditions d'existence tout en les évangélisant, et ceci grâce à l'éducation. Acteur essentiel, non seulement parce qu'il a un statut social qui lui donne du pouvoir, intellectuel strasbourgeois et citadin, mais aussi pour trois raisons: il est un pionnier (ou un innovateur); notamment pour l'introduction du tissage et du tricot au Ban de la Roche, il sera un modèle et un conseiller pour son successeur Jean-Frédéric Oberlin (dont Chalmel a aussi fait la biographie); et par sa démarche, puisqu'il va à l'essence de l'humain: son âme. Stuber, guide des âmes – «psychagogue», dirait deux siècles plus tard le psychanalyste Charles Baudoin – Stuber, conducteur du peuple: pédagogue.

Outre le mérite de nous offrir un «morceau» d'existence passée, Loïc Chalmel construit à travers la vie de Stuber une histoire de la pédagogie comme «colonisation intérieure» – une pastorale –: celle de la campagne alsacienne à développer et celle des âmes à racheter. Plus qu'une monographie, telle que la forme en est

discutée dans la préface par Daniel Hameline, le livre de Loïc Chalmel est une histoire de cette «terre d'accès difficile» qui «servit incontestablement de refuge pour les populations marginalisées ou maltraitées pour leur croyance dans leur pays d'origine» (p. 25); notamment à l'implantation du piétisme, des pasteurs et des régents qui s'y succèdent, et plus globalement du réseau de sociabilité piétiste (les soutiens à Stuber). Car, si Chalmel reconstruit par le menu la vie scolaire, pastorale et intellectuelle au Ban de la Roch, il n'omet pas de dévoiler à ses lecteurs et à ses lectrices les coulisses des réalisations de Stuber: le réseau philanthropique strasbourgeois «tissu de théoriciens et de bourgeois aisés» (p. 109).

L'intérêt du livre de Loïc Chalmel est aussi méthodologique, puisque l'auteur s'appuie pour écrire son ouvrage sur des documents inédits, notamment l'autobiographie de Stuber de 1762 et la correspondance entre Stuber et son successeur Oberlin. Ce sont d'ailleurs ces documents qui donnent la logique du texte, lequel se dévide au rythme musical de la pastorale de Beethoven: naissance, formation, consécration, mariage et installation à Waldersbach, premier ministère, second ministère, ministère à Strabourg: rien que de plus normal pour ce fils d'artisan promis au pastorat par faiblesse constitutionnelle. On apprend aussi que l'éducateur, qu'est le maître d'école, reste alors lié à l'artisanat, puisque l'instruction est souvent une fonction complémentaire à celle de tisserand, de forgeron, d'aubergiste, sinon celle de ministre... (grâce à Oberlin l'identité des maîtres d'école du Ban de la Roche est retrouvée jusqu'en 1685, p. 40). Le «p'ti prédicant», comme l'avaient surnommé ses paroissiens, sera pasteur et pédagogue.

Les propos de Loïc Chalmel ont deux objectifs: l'un historique visant à reconstruire une réalité autour de Stuber entre 1722 et 1797, l'autre pédagogique: aller à l'essence même de l'acte d'éduquer en terre protestante qu'est l'émancipation de l'individu, c'est-à-dire une capacité à se prendre individuellement en charge, à réaliser des œuvres publiques, et à en rendre compte, seul, face à Dieu. Pour cela Stuber invente une «pédagogie biblique spécifique» (p. 113).

Pour le premier propos, la plume est encore laissée à Stuber, qui rédige en 1762 son Histoire de la paroisse de Waldersbach, au Français de Neufchâteau et son rapport à la Société royale d'agriculture de Paris (29 mars 1818), au sermon autographe de Stuber (non daté) ou encore au texte de la fondation scolastique. Cette dernière est un aspect passionnant de l'œuvre de Stuber, puisqu'il montre un véritable souci de politique sociale avant la lettre. D'une part en augmentant les gages des enseignants, ce sont les familles qui en bénéficient à travers leurs enfants (p. 77) . D'autre part, en créant une émulation entre les écoles (notamment par les prix en argent), il dirige l'intérêt de tous les habitants vers la vie scolaire. L'usage de l'argent comme stimulant au travail est d'ailleurs une pratique présente dans la pédagogie protestante (voir Ruchat, 1993).

Pour le second propos, l'analyse de Loïc Chalmel porte sur la pratique de Stuber comme pédagogue et directeur d'âmes. Homme de communication s'il en est, Stuber sera le premier à tenter d'établir un dictionnaire français/patois (p. 25); par ailleurs, ses cultes familiers sont en français et non seulement construits

dans une rhétorique simple, mais avec des thèmes concrets relatifs à la vie de tous les jours. Stuber parle directement au cœur des ouailles, lesquelles doivent choisir leur camp: celui de Dieu et du reniement de soi ou celui du monde (c'est-à-dire le divertissement, le profit, la gloire, p. 33).

Stuber promet aussi une rénovation pédagogique, avec «contrat d'école nouvelle formule» (p. 46) et régents du cru formés par lui-même; obligation scolaire; allongement du temps scolaire; amélioration de la rémunération des maîtres, «fondation scolastique» (p. 68). C'est aussi une pédagogie de la lecture et de la littérature qu'il promeut au travers de «recherches musicales», «Alphabet méthodique» (p. 54), «trafic de livre» (p. 115) et bibliothèque de prêt – la première au monde nous dit Chalmel (p. 118) –, mais aussi vente de livres à prix modique.

Mais l'apport original de Stuber en matière de pédagogie, c'est la musique. Et Loïc Chalmel de se faire historien de la musique, ce qui en ajoute à la richesse de cet ouvrage, mettant en évidence l'originalité de Stuber d'avoir théorisé une pratique du piétisme – le chant comme partage d'une émotion commune – pour la pédagogie, c'est-à-dire l'accession de la culture au peuple: le chant et en particulier le chant choral. La méthode qu'il élabore par le chant, il la transpose à l'apprentissage du français avec de moins bons résultats nous dit Chalmel. Par le chant ou par la langue française, l'objectif demeure l'édification morale: «la connaissance de l'alphabet permet l'accès à la langue écrite, qui elle-même ouvre les portes du message biblique ou évangélique» (p. 120). Le livre de Loïc Chalmel se fait alors histoire de la linguistique décrivant par le menu la méthode de Stuber, «solfège linguistique» (p. 104), laquelle s'adresse autant aux enfants qu'aux adultes.

De part la proximité de Loïc Chalmel d'avec son objet, qu'il connaît parfaitement d'intelligence et de cœur, l'histoire se fait parfois propos sur l'éducation comme chemin vers la culture et la spiritualité. Et le lecteur, ou la lectrice, de s'interroger alors sur la modernité de Stuber: la reconnaissance du métier d'enseignant à travers la charte scolastique? La formation des maîtres? L'encouragement aux études par les prix? Le chant choral comme accès à la culture et à la langue? La revalorisation de la profession des enseignants? L'intégration de la spiritualité dans la pédagogie? La didactique du français au travers d'un alphabet méthodique? La formation des adultes? L'alphabétisation?

Mais en matière de pédagogie, la «modernité» n'était-elle pas l'accession à la conscience sociale de la nécessité d'une formation des individus en vue d'un collectif qui dépasse le lieu clos de la classe: celle du groupe (quels que soient les âges), celle du village, celle de la cité, celle du pays, celle du monde? Et en cela Loïc Chalmel nous fait découvrir comment au 18e siècle un individu est capable de penser une formation de l'esprit qui passe par les nécessités concrètes d'une communauté: se nourrir, être heureux ensemble, échanger avec l'extérieur et accéder à la culture par le livre, outil indispensable ... hier comme aujourd'hui.

Et il revient aussi à l'écriture de Loïc Chalmel de, progressivement au fil des pages, faire de Stuber, l'inconnu, le «second rôle» dans l'histoire de la pédagogie,

l'un des nôtres: un familier. Cet ouvrage, indéniablement, est d'un grand apport pour l'histoire biographique et sociale de la pédagogie protestante et plus globalement pour l'histoire de l'éducation populaire.

Martine Ruchat, Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève

Références bibliographiques

Chalmel, L. (1999). *Le pasteur Oberlin.* Paris: PUF.
Ruchat, M. (1993). *L'oiseau et le cachot.* Genève: Edition Zoé.

Bétrix Köhler Dominique et Blanchet Alex (1999). *Enseigner sur mesure: Eclairages sur les pratiques d'évaluation formative et de différenciation. Unité de recherche en système de pilotage:* Suisse. 192 pages.

Dominique Bétrix Köhler et Alex Blanchet annoncent d'emblée la couleur: leur ouvrage est avant tout destiné aux enseignants en formation et à leurs formateurs. Il est vrai que l'école vaudoise, le contexte dans lequel s'inscrit ce livre publié par l'Unité de Recherche en Système de Pilotage (URSP), est en pleine «mutation» et que, par force, des besoins pressants en formation se font sentir. *Enseigner sur mesure* en fournissant des références accessibles à tous cherche à y répondre. De surcroît, sa forme, dont l'essentiel consiste en la présentation de douze expériences vécues dans le canton, se veut une source d'inspiration et d'incitation au changement de pratiques. Cependant, dès les premières pages, une mise en garde vient avertir le lecteur que les démarches proposées ne sont en aucun cas à prendre pour modèle mais servent avant tout à fixer des idées (...) dans une perspective formatrice (p. 11).

En introduction des expériences relatées par des enseignants, des formateurs et des conseillers pédagogiques ayant contribué chacun à un chapitre du livre, Bétrix Köhler et Blanchet se livrent à l'exercice périlleux d'un passage en revue synthétique des fondements théoriques nécessaires à la compréhension de l'évaluation formative et de la différenciation, objets centraux des expériences relatées et, par prolongement, de la mutation prévue dans l'école vaudoise. Plaidant pour la dimension indissociable de ces deux approches de l'enseignement, ils évoquent avec habileté les concepts et courants indispensables à une bonne compréhension et application de démarches pédagogiques différenciées et formatives. A relever aussi un effort tout particulier de synonymie: si les auteurs choisissent explicitement un vocabulaire spécifique et précis, celui utilisé dans le contexte vaudois, ils s'assurent qu'un lien explicite sera fait entre des appellations parfois légèrement différentes. Autre point fort, les auteurs cherchent à montrer en quoi chaque courant, behaviorisme, constructivisme ou socio-constructivisme, peut être un apport dans l'évolution souhaitée.

Pourtant, un doute subsiste... si ce chapitre est sans aucun doute fort utile à un lecteur initié qu'en est-il du lecteur novice? On peut craindre que, malgré des intentions formatrices, ces quelque 20 pages ne soient, tout ou partie, quelque peu indigestes. Peut-être sera-t-il plus facile -à l'image des Livres dont vous êtes le héros- d'y revenir après avoir parcouru l'un, l'autre ou plusieurs des 12 chapitres suivants. Reprendre, approfondir ou consolider certains fondements théoriques sera alors plus aisé.

Quoi qu'il en soit, les auteurs mettent bien en évidence que de nouvelles pratiques en évaluation formative et en différenciation soumettent les enseignants à l'épreuve de la pelote: lorsqu'on tire un fil, tout vient avec! Chacun apprend alors la dure leçon de l'incertitude qui appelle à «rester ouvert sans jamais pouvoir tout maîtriser!». C'est pourquoi la double ambition des auteurs -rappeler que l'évaluation est «au service» des apprentissages et qu'elle, comme la pédagogie différenciée, est avant tout un état d'esprit plus qu'un ensemble de techniques- correspond à deux idées fortes.

Mais revenons à l'essentiel de cet ouvrage, soit les 12 chapitres consacrés à des expériences variées, testant toutes, à un titre ou à un autre, des démarches d'évaluation formative et/ou de différenciation. Tout d'abord: le choix des domaines. Même si l'on peut comprendre la difficulté -voire l'impossibilité- d'évoquer des démarches dans toutes les disciplines scolaires, on peut regretter néanmoins que seules les branches plus «nobles» aient été choisies. Bétrix Köhler et Blanchet s'en expliquent mais le penchant artistique ou sportif qui sommeille en plus d'un enseignant aurait peut-être été touché différemment et plus sûrement au travers d'une ou l'autre démarche inhérente à son terrain de prédilection. Lorsqu'il s'agit de motiver et convaincre des enseignants, n'y a-t-il pas fort à parier que la différenciation est, là aussi, un atout majeur?

Ce petit regret mis à part, il faut souligner la très grande richesse des expériences relatées et leur grande variété, à plus d'un titre. Les cinq premières sont consacrées à l'enseignement du français (lecture, production de textes ou orthographe; chapitres 2, 3, 4 et 5). Viennent ensuite deux chapitres relatant des expériences dans le domaine de l'enseignement de l'allemand (6 et 7) qui précèdent deux expériences en enseignement des sciences (8 et 9). Trois autres chapitres sont consacrés à l'enseignement des mathématiques (10, 11 et 12) et le dernier (13) reprend une expérience de décloisonnement en ateliers. Ceci dit, la variété des expériences relatées provient non seulement de la diversité des objets enseignés mais aussi de nombreux autres paramètres que nous ne ferons qu'évoquer:

- les différences d'âge et donc de degré des élèves concernés (de la 1P à la classe terminale à options en passant par des élèves de classe de développement);
- les différences de style: certains auteurs sont plus descriptifs, illustrant souvent leurs propos par des exemples ou des mots d'enfants, d'autres relatent de petites recherches, d'autres encore s'attachent surtout à transmettre une démarche, avec les risques de médiation d'une méthodologie à suivre rigoureu-

sement; parallèlement, certains auteurs intègrent plusieurs éléments théoriques alors que d'autres restent plus proches d'une simple relation d'expérience;

- les différences de supports: alors que certaines expériences s'ancrent davantage sur des démarches «inventées» par les enseignants eux-mêmes, d'autres s'appuient sur les moyens officiels proposés, visant à découvrir comment adapter ceux-ci à de nouvelles exigences, sans réinventer la roue.

De nombreux enseignants et formateurs, novices et experts, se retrouveront dans l'une ou l'autre des approches. Car, si pour certains, «voir vivre» un groupe d'élèves peut être déclencheur d'une envie soudaine de reproduction, d'autres préféreront un texte plus neutre, leur laissant une plus grande marge de liberté. Plus précisément, au fil des chapitres, on peut pointer quelques-uns des éléments qui paraissent les plus représentatifs des procédures et démarches que cet ouvrage pourrait contribuer à développer chez les enseignants en prise avec l'innovation souhaitée. Au chapitre 2, le dispositif imaginé par *Madeline Demaurex* illustre bien la possibilité offerte à l'enseignant de se libérer de l'enseignement au profit d'une meilleure observation des élèves et donc d'un accompagnement différencié de leur apprentissage. *Claire-Lise Bonnet* et *Natacha Huser* (chapitre 3) montrent ensuite qu'il est possible de faire cohabiter harmonieusement évaluation formative et certificative. *Claudine Balsiger* et *Dominique Bétrix Köhler*, au chapitre 4, parlent abondamment de l'utilité pour l'élève de savoir se servir à bon escient d'aides extérieures (dictionnaire, guides d'apprentissage) mais pointent surtout avec finesse le temps nécessaire pour arriver à cet apprentissage d'où le besoin de commencer tôt. Dans le chapitre 5 -comme dans plusieurs autres-, *Jacques Pilloud* exemplifie la notion de grille, démontrant qu'il n'existe pas une bonne grille mais qu'il est essentiel de les adapter aux besoins de chaque situation. *Claude Burdet* rappelle au chapitre 8 que s'il est essentiel d'évaluer les performances de l'élève dans la discipline enseignée, il est tout aussi important de s'intéresser à la dimension sociale de l'apprentissage et d'aider également les élèves à se développer sur ce plan. Les chapitres 6 et 7 consacrés à l'enseignement de l'allemand exemplifient avec force l'importance de la différenciation pour motiver les élèves. Au chapitre 6, *Nathaly Karlen* et *François Liaudet* relatent une expérience de différenciation dans l'enseignement du vocabulaire. *Bernd Köhler*, quant à lui, montre qu'il est possible, tout en respectant un programme défini, d'aller à la rencontre de ses élèves au travers de plusieurs approches différentes et complémentaires. On peut relever encore l'importance de prendre en compte les représentations de ses élèves relatée au chapitre 9 par *Nicolas Ryser* ou dans un autre domaine, l'importance d'une bonne définition et clarification des objectifs d'apprentissage soulignée par *Sylviane Tinembart* au chapitre 11. *Lucie Mottier Lopez*, pour sa part, exemplifie avec finesse les différents modes de régulation au chapitre 10, ce que reprend aussi *Pierre-Alain Besançon* en parlant plus spécifiquement d'évaluation mutuelle au chapitre 12. *Philippe Perret*, enfin, apporte un vent d'ouverture en montrant au chapitre 13 que si, à l'image de toutes les expé-

riences précédentes, il est possible de faire beaucoup dans sa propre classe, l'étape suivante consiste à dépasser ce cap pour travailler en équipe, à la recherche d'une adaptation encore plus grande aux besoins des élèves.

Ainsi, chaque chapitre de cet ouvrage apporte son lot d'idées et de suggestions. Cependant, une «bonne» lecture consisterait à ne pas vouloir tout absorber et comprendre d'un trait mais plutôt à «pêcher» ici ou là les éléments pertinents aux contextes de chaque enseignant ou formateur en quête de changement. Chacun pourra alors trier, sélectionner et transposer à sa guise, en se rappelant que toute nouvelle mise en pratique comporte sa part d'inconnu. Car, malgré toutes les mises en garde possibles, la comparaison entre un écrit -dont la simple forme implique une dimension de perfection- et une expérience nouvelle ne pourra que donner le sentiment d'une réussite partielle, voire d'un échec. Il est donc fondamental, pour finir, de souligner cette idée récurrente chez pratiquement tous les auteurs: lorsque un enseignant décide d'adopter des démarches d'évaluation formative et/ou de différenciation, le changement impliqué est important, déstabilisant mais, au bout du compte, enrichissant. Rappelons aussi que si changer sa manière d'enseigner est peut-être la première étape à franchir, le faire *sur mesure* -comme le suggère le titre accrocheur de ce livre- doit à tout prix entraîner chaque enseignant à s'interroger sur l'implication de l'élève. Relever le défi voulu par l'innovation n'est donc pas simple mais *Enseigner sur mesure* veut montrer que c'est possible!

Anne Perréard Vité, FPSE, Université de Genève

Oelkers, Jürgen und Osterwalder, Fritz (Hrsg.) (1999). *Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik.* Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Wien: Peter Lang,. 418 Seiten.

Nach allgemeinem Verständnis wird unter «Reformpädagogik» der Versuch einer praktischen und theoretischen Erneuerung von Erziehung in den westlichen Ländern seit etwa 1890 verstanden. Diese Reformansätze waren von vorneherein nicht auf bestimmte nationale Räume beschränkt, was etwa 1920 in der Gründung des «World Education Fellowship» durch Beatrice Ensor seinen institutionellen Ausdruck fand. Zeichnete sich die theoretische Aufarbeitung der Reformpädagogik im deutschen Sprachraum über Jahrzehnte durch eine grosse Affinität gegenüber deren Verlautbarungen aus, werden in der jüngeren Rezeption auch distanzierte Sichtweisen deutlich, welche die theoretischen Defizite dieser Reformansätze fokussieren.

In die Reihe dieser Arbeiten fügt sich auch der vorliegende Beitrag «Die Neue Erziehung» ein. Die Herausgeber gehen davon aus, dass das mit «Reformpädagogik» Gemeinte heute immer noch als ein nationales Phänomen verstanden und jeweils entweder frankophon, angelsächsisch, deutsch oder italienisch als

éducation nouvelle, progressive bzw. radical education, educazione nuova oder eben als Reformpädagogik rezipiert werde. Das gelte auch für die prominenten Figuren, es gebe einen französischen Dewey, einen deutschen Neill usf. Demgegenüber soll in der vorliegenden Schrift eine diese nationalen Deutungen überschreitende Perspektive eingenommen werden.

Der Band versammelt Beiträge des zweiten internationalen Symposiums im September 1995 auf dem Monte Verità (Ascona, Schweiz), das dem Thema «Internationalität» der Reformpädagogik gewidmet war. Aspekte des Themas wurden von Referenten aus acht Ländern aus dem je eigenen Forschungszusammenhang heraus betrachtet. Die Thematik ist in die vier Bereiche Nationalität versus Internationalität, neue Formen der Öffentlichkeit, Pädagogik als neue akademische Disziplin, Tendenzen und Probleme der Schulreform und Bildungspolitik untergliedert.

J. Oelkers weist in der einleitenden Grundlegung nach, dass bereits von Zeitgenossen auf den Grundwiderspruch des reformpädagogischen Ansatzes hingewiesen wurde, dass nämlich das Anliegen «Erziehung» durch die Forderung nach «Kindorientierung» in Frage gestellt wird, wenn man jene mit Formung des Charakters und diese mit natürlicher Erziehung übersetzt. Andererseits ist die öffentliche Kritik der Erziehung spätestens mit den Äusserungen Tolstois ein Gemeinplatz unter europäischen und amerikanischen Intellektuellen, oft verknüpft mit utopischen Vorstellungen des freien Lebens in natürlicher Ganzheit. Somit kann die neue Erziehung auch gedeutet werden als «Erweckung und Erlösung» und damit als eine «utopische Begeisterung» (S. 28). Sie wird vom Ideal her gedacht und wirkt durch die moralische Zustimmung. So handelt es sich beim Grundanliegen der «Neuen Erziehung» nach Beatrice Ensor nicht um eine Methode oder Technik, sondern um eine neue Einstellung, «a new attitude to the child», «a new philosophy of life» (1932). Die Lehrer unterrichten nicht nur, sie trügen auch zur Entwicklung einer neuen sozialen Ordnung bei, die auf Frieden und Solidarität angelegt sei. Den Nachweis dieses Zusammenhanges kann die «Neue Erziehung» allerdings nur schuldig bleiben.

F. Osterwalder will in seinem Beitrag das ‚Alte' der «Neuen Erziehung» herausstellen: Der pädagogische Aufbruch in den 1890er Jahren biete gerade Kontinuität anstelle von Innovation. Dieser Auffassung zufolge wurden antiliberale Konzepte pädagogisiert und lediglich als Erneuerung der Pädagogik etikettiert. In der Erziehungs- und Schulkritik im Umkreis der Reformpädagogik werde das deutsche Kind «zur säkularen nationalen Eschatologie des anti-liberalen Bürgertums» (S. 48), was als solches schon lange in der antiliberalen Öffentlichkeit diskutiert und verbreitet worden sei. Der pädagogische Liberalismus Diesterwegs und die wissenschaftliche Theoriebildung der Herbart-Schule wurden durch antiliberale Konzepte «überwuchert und kolonisiert» (S. 65). «Vom Kinde aus» meint dann nicht das Individuum als liberales Rechtssubjekt, sondern eine «nationale, gemeinschaftliche Teleologie» (ebd.). Allerdings habe nicht der bürgerliche Antiliberalismus nach 1850 solche Konzepte wie «vom Kinde aus», «Ur-

sprünglichkeit» oder «Gemeinschaft» hervorgebracht, sondern dies seien traditionelle Konzepte der christlichen Gemeinde und der Gotteskindschaft lutherisch-protestantischer bzw. -pietistischer Provenienz.

Das Beispiel einer katholischen Ablehnung schildert M. Depaepe für den belgischen Raum. Dort stiessen vor allem im katholischen Flandern reformpädagogische Ansätze auf den erbitterten Widerstand von Priesterpädagogen der neothomistischen Schule der Universität Löwen. 1922 kam es in Flandern zu einem offenen Bruch zwischen den Befürwortern einer streng dogmatischen, normativ-katholischen Pädagogik einerseits und reformpädagogischen Anhängern andererseits. Diese Gegensätze wurden in diesem Raum von weiteren Ansätzen überlagert, etwa dem Versuch einer wertfreien Begründung einer experimentellen Pädagogik entsprechend naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden unter dem Namen pédagogie expérience, wiederum zu unterscheiden von einer pédagogie expériencée, der reflexiven Begleitung schulpraktischer Feldversuche.

Ein geschlossenes, antiplurales Öffentlichkeitskonzept unterstellt A. Langewand den deutschen Reformpädagogen, ohne dieses freilich hinreichend zu belegen. Wenn die Reformpädagogik lediglich als Sammelbezeichnung für disparate Einlassungen und Konzepte zu verstehen ist – was in dem vorliegenden Band mehrfach gesagt wird – verbietet sich die Annahme eines monolithischen reformpädagogischen Öffentlichkeitskonzeptes auch für den deutschen Raum. Wenn etwa Kerschensteiner seine Bildungstheorie normativ an damals existierende Wertkonzepte absoluter Geltung anbindet, so ist das für die deutsche Reformpädagogik schon einmal gar nicht repräsentativ, zum anderen fehlt der Nachweis, warum die Annahme absoluter Werte ein Ersatzkonstrukt für Öffentlichkeit sein soll.

Hingegen überzeugt die Deutung Ph. Gonons, der zufolge Kerschensteiners Arbeitsschulkonzept in einen allgemeinen sozialpolitischen Kontext zu stellen ist. Mit der Erziehung zur Arbeitsfreude konnte ein gesellschaftliches Problem subjektiviert und aus einer sozialpolitischen Perspektive in einen pädagogisch bearbeitbaren Begriff übersetzt werden. Das Bild des Handwerkers bot ein anschlussfähiges Projekt, die Arbeiterschaft in die Gesellschaft zu integrieren, Arbeitsmotivation und Gemeinschaftsgefühl durch schulische Bindung zu stabilisieren. Die Leistung der Pädagogik bestand dieser Deutung zufolge darin, diesen allgemeinen Diskurs in pädagogische Kategorien übersetzt zu haben.

Der besagten Internationalität zum Trotz handelt es sich J. Helmchen zufolge bei der historischen Reformpädagogik faktisch doch um national begrenzte Ereignisse. So könne man im Verhältnis von französischer Education Nouvelle und der deutschen Reformpädagogik nicht viel mehr als Missverständnisse oder zumindest Verwunderung erwarten. Letztere ist in Frankreich nur in Facetten bekannt, was umgekehrt dann wohl auch für die deutsche Rezeption anzunehmen ist. Der kleinste gemeinsame Nenner der Neuen Erziehung finde sich wohl nur nominalistisch im «guten Kind», dem man eine zu verbessernde Gesellschaft entgegensetzt.

Auch G. Biesta und S. Miedema können letztlich nicht entscheiden, ob Deweys Position als solche als Teil einer Modernisierung verstanden werden kann. Letzteres gilt wohl dann, wenn man etwa konkret seine nachweisbaren Einflüsse auf die türkische Schulreform in den 1920er-Jahren in der Regierung von Atatürk der Bewertung zugrundelegt. Ansonsten kann nur gesagt werden: «... following Dewey ... shows that ‚the' turn-of-the-century educational reform indeed is a plural, ambivalent and not in the least contradictory phenomenon» (S. 121).

Letzteres kann zugleich als Fazit des ganzen Bandes gelten. Dieser enthält noch viele weitere lesenswerte Beiträge, etwa über «L'educazione nuova» in Italien (Beiträge C. Trombetta und F. Cambi), Entstehung einer historischen Pädagogik in Frankreich (Beitrag N. Charbonel) oder sehr fundiert über die Auflösung liberaler pädagogischer Konzepte in der Schweiz vor 1890 (Beitrag M. Späni). Deutlich wird in dem Band sowohl die Heterogenität und häufig oft eben doch regionale Kleinräumigkeit der Konzepte, die man als «Neue Erziehung» umschreibt, als auch die Heterogenität der Sichtweisen und Wertungen, mit denen man historiographisch diese Konzepte im Nachhinein aufarbeitet. Dieses Unternehmen ist noch lange nicht abgeschlossen, wird mit dem vorliegenden Band aber wesentlich befördert.

Konrad Fees, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Bildungsforschung

Reuter, Yves (2000). *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage.* Paris: ESF. 230 pages.

Résultat d'une recherche collective, cet ouvrage a pour but de construire un modèle didactique de la description. Partant du constat de l'importance de la description comme pratique langagière, mais également de l'insatisfaction face aux «modèles théoriques dominants» et aux «modèles de référence pour l'intervention didactique», Yves Reuter propose de renouveler l'enseignement-apprentissage du descriptif. L'ouvrage comporte neuf chapitres. Dans les sept premiers, l'auteur interroge les théories existantes, expose ses désaccords et fait des propositions théoriques nouvelles; dans les deux derniers, il se centre sur l'apprenant, d'abord en dressant un «état des lieux» de ses performances et de ses représentations en matière de description, ensuite en proposant une série d'activités à mener en classe.

Globalement, cet ouvrage a deux mérites majeurs: d'une part, de relancer le débat théorique autour de la description, d'autre part, d'offrir aux enseignants des pistes variées pour l'intervention didactique. J'entamerai la discussion critique en commençant par le versant didactique de l'ouvrage – le meilleur à mon sens – qui occupe les deux derniers chapitres.

Le chapitre 8 présente les différents problèmes que rencontrent les élèves au fil de leur apprentissage, des débuts de l'écriture, à l'école primaire, aux activités de commentaire au collège ou au lycée. Du côté de la production écrite, on peut relever, par exemple, les difficultés d'expansion et d'organisation de l'information, la difficulté à varier les formes syntaxiques, la difficulté à rendre fonctionnelle la description produite; du côté de la lecture, la difficulté à restituer des informations descriptives situées dans des fragments non descriptifs (narratifs ou dialogaux) ou la difficulté à interpréter des informations descriptives quand elles sont peu explicites, peu récurrentes et présentées dans des structures syntaxiques peu canoniques. Cet état des lieux des performances des élèves, dont je n'ai cité que quelques traits, me semble particulièrement précieux pour réfléchir à des interventions didactiques mieux ciblées et plus cohérentes.

Dans le chapitre 9, Yves Reuter propose un certain nombre d'activités pour travailler la description en classe, activités qu'il présente bien comme des «pistes» toujours sujettes à adaptation, et non pas comme des prescriptions. Il serait trop long ici de lister les exercices proposés. Soulignons cependant qu'ils sont nombreux et variés! Qu'il s'agisse de collecte, de tri, de repérage, de reconstitution ou d'appariement dans le domaine de la lecture ou d'ajout, de réduction, de mélange ou de transformation dans le domaine de la production écrite, tous les exercices proposés ont pour avantage d'adopter une approche pragmatique qui privilégie la diversité du descriptif ainsi que sa fonctionnalité dans les pratiques langagières. Des activités de «métalecture» et de «métascription» viennent compléter l'éventail. Il s'agit par ce biais d'amener les élèves à réfléchir sur leurs pratiques de lecture et d'écriture. *Comment ont-ils lu/écrit? Quelles difficultés ont-ils rencontrées? Pourquoi?* telles sont les questions qu'Yves Reuter suggère de poser aux élèves.

On l'aura compris en lisant ces quelques lignes, la partie didactique de l'ouvrage me semble excellente. En revanche, l'articulation avec la partie théorique me laisse sceptique. Voyons pourquoi. Si globalement je salue quelques simplifications terminologiques bienvenues, par exemple, les termes de «cadrage» et de «trajet» qui remplacent avantageusement les opérations d'«ancrage» et d'«aspectualisation» proposées il y a maintenant plus de 15 ans par Denis Apothéloz et par Jean-Michel Adam, on peut déplorer le ton inutilement agressif d'Yves Reuter dans cette partie. D'emblée il s'applique à montrer les limites de ce qu'il appelle le «modèle typologique» d'Adam, figeant certains de ses aspects de façon caricaturale. Si la critique s'avère souvent saine et stimulante, les attaques gratuites et mal informées appellent la réponse. Je ne prendrai qu'un exemple, représentatif à mes yeux des critiques d'Yves Reuter. Une des critiques du modèle typologique, souvent reprise dans ses articles, est qu'«il demeure fondamentalement attaché aux descriptions insérées dans des récits (essentiellement naturalistes, fictionnels et littéraires), sous-estimant ainsi la diversité descriptive» (p. 21). C'est manifestement oublier que les travaux de Jean-Michel Adam, inscrits dans le cadre de la linguistique textuelle, complétés par André Petitjean pour la partie

sémiotique et par moi-même pour les aspects didactiques, ont toujours eu la diversité des pratiques discursives pour objet: littérature, certes, mais aussi publicité, presse écrite, discours scientifique, etc. Mais surtout, après une telle critique, on est pour le moins surpris de constater que sur les 123 extraits de descriptions que compte l'ouvrage d'Yves Reuter seuls 20 sont issus d'un contexte non littéraire, les 103 extraits restants appartenant tous à des fictions littéraires romanesques, dont près d'un quart au roman naturaliste!
Soucieuse de ne pas entrer dans le ton d'une querelle stérile, je souhaiterais débattre de trois points qui me semblent importants:
1. la question de l'absence d'ordre de la description;
2. la question de son caractère supprimable;
3. la question des «descriptions d'actions».
1. A plusieurs reprises, Y. Reuter déclare vouloir en finir avec l'idée reçue de la description comme séquence peu organisée et ne permettant pas la progression de l'information. S'inscrivant en faux contre l'avis de Paul Valéry – *Toute description se réduit à l'énumération des parties ou des aspects d'une chose vue, et cet inventaire peut être dressé dans un ordre quelconque, ce qui introduit dans l'exécution une sorte de hasard* – qui laisserait croire que «les formes de textualisation seraient le fruit du hasard», il manifeste le projet de «montrer que la description, *lorsqu'elle se présente sous forme de fragment expansé à dominante marquée,* manifeste des régularités indéniables» (p. 78). Le différend me semble fondé sur une confusion terminologique entre deux acceptions du mot «description»: «description» au sens de fragment textuel réalisé pour Reuter, «description» au sens d'activité mentale à propos d'un objet référentiel pour Valéry. En effet, si décrire c'est bien traduire quelque chose qui, *a priori,* n'a pas d'ordre – les composants de l'objet référentiel s'appréhendent simultanément – la mise en texte, quant à elle, impose bien sûr des contraintes de linéarité, d'ordre et de clôture. Une fois textualisée, et donc linéarisée, la description apparaît bien comme un fragment hautement organisé et nul n'a jamais contesté cet aspect, à ma connaissance.

2. Concernant le caractère «supprimable» de la description, il y a également un malentendu. Dans le chapitre 7, Yves Reuter met en évidence les différentes fonctions de la description, démontrant de manière exemplaire à quel point la description est toujours un acte pragmatique à part entière: on décrit «pour faire voir d'une certaine manière et pour telle fin» (p. 150). Ici encore, il déclare que reconnaître la plurifonctionnalité de la description «tord le cou» aux idées reçues concernant son caractère «supprimable» ou «secondaire». Il est vrai que les rhétoriciens et stylisticiens ont souvent écrit qu'en contexte narratif, par exemple, les descriptions pouvaient être sautées par le lecteur impatient de connaître les péripéties de l'histoire. Mais cela ne signifie en aucun cas qu'elles ne servent à rien! Dire d'une description qu'elle peut être supprimée signifie simplement qu'elle est identifiable et «détachable» de son contexte, comme on le dit d'un groupe prépositionnel permutable dans l'analyse grammaticale standard de la phrase. Dans les deux cas, cela ne signifie nullement que la description ou le groupe permu-

table sont inutiles. Il y a ici confusion de points de vue: sur le plan de l'organisation textuelle, un long fragment descriptif peut être identifié, déplacé, voire supprimé; sur le plan sémantique, il joue un rôle décisif et n'est certainement pas supprimable.

3. Reste le problème des «descriptions d'actions», catégorie intermédiaire entre la description et le récit, dont Yves Reuter dit, à juste titre, que «la question mériterait de plus amples débats». S'appuyant sur diverses publications de Jean-Michel Adam et de moi-même, il affirme qu'«à trop séparer d'un côté, on est amené à compenser en fabriquant des catégories intermédiaires telle celle de «descriptions d'actions» (p. 22). Or, qu'avons-nous prétendument «séparé»? La distinction entre description et récit est une notion classique, tant dans la tradition scolaire qu'en rhétorique ou en linguistique: «Description et narration correspondent à des réalités différentes: la description à des êtres – objets et personnes -, la narration à des événements et à des actions.» (Jean Molino, 1992). La présence avérée d'actions dans un texte descriptif interroge cette dichotomie. Que faire des «descriptions d'actions»? Reconnaissant tout de même qu'«un certain nombre de fragments textuels peuvent susciter des hésitations taxinomiques entre dominante narrative et dominante descriptive», soit par la mise en scène d'un objet non statique, soit par la présence de prédicats fonctionnels, soit par la présence d'un ordre chronologique, Yves Reuter propose une nouvelle répartition des descriptions d'actions en six catégories: *L'animation des inanimés; Les tableaux; Détailler et décomposer: fragments temporels, routines d'actions et scènes répétées; Les scènes figées: scènes au second degré et arrêt sur image; Les scènes; La construction de l'objet décrit.* (p. 46-52). Cette nouvelle répartition, loin de simplifier les choses mélange mode de composition (*scène* ou *tableau*), procédé descriptif (*animation* ou *construction de l'objet*) et types d'actions (*routines d'actions et scènes répétées*). En tout cas, aucun critère stable n'est proposé qui permette de comprendre le choix des extraits cités pour illustrer les différentes catégories. A trop compliquer... Pour ma part, je suggère depuis longtemps déjà de ne plus parler de «descriptions» d'actions, mais de «textes» d'actions, ce qui permet d'envisager un continuum entre deux pôles: le pôle descriptif constitué par les descriptions d'objets statiques et le pôle narratif représenté par le récit canonique (c'est-à-dire un texte narratif qui comporte une structure d'intrigue avec un nœud et un dénouement). Entre ces deux pôles on peut distinguer trois catégories textuelles correspondant à des modes de textualisation spécifiques: le Tableau (représentation d'actions simultanées), la Chronique (représentation d'actions chronologiques, mais non liées dans un rapport de causalité) et la Relation (représentation d'actions chronologiques formant une unité logico-sémantique). Sur la base de ces seuls critères de temporalité (simultanéité *vs* consécution) et de causalité (présence ou non d'un lien logico-causal), les 10 extraits proposés par Reuter peuvent tous être aisément classés dans l'une ou l'autre des trois catégories, ce qui me semble beaucoup plus économique. La place manquant ici, je ne peux qu'espérer que le débat continue... ailleurs.

On peut se demander en conclusion les raisons du ton très polémique adopté par Yves Reuter. Il semble que pour imposer son point de vue, il se soit senti obligé de passer par une destruction des travaux qui ont précédé les siens. Il ne se demande même pas si la diversité des ancrages disciplinaires n'est pas à la source des divergences principales. Il ne restitue pas la logique du propos qu'il critique. Il fait même parfois un procès d'intention, par exemple, lorsqu'il insinue que Jean-Michel Adam aurait utilisé les travaux entrepris par Denis Apothéloz. C'est oublier la collaboration de plusieurs années entre la sémiologie neuchâteloise (Apothéloz, Borel, Grize, Miéville) et la linguistique textuelle (Adam, Revaz). Que des aménagements terminologiques aient pour source un besoin pédagogique, rien de plus normal, mais présenter ces réaménagements comme une remise en cause fondamentale et profondément novatrice me paraît excessif. Ne serait-il pas plus utile d'entamer un dialogue entre perspectives didactique et linguistique plutôt que de procéder à une entreprise de table rase? Je regrette donc que cet ouvrage pédagogiquement utile ne présente pas une volonté de dialogue entre chercheurs et adopte un point de vue concurrentiel guidé par ce qu'on doit bien appeler le *marché des théories*. Je terminerai enfin sur un dernier regret: l'absence d'index. Pour se retrouver dans l'abondance des informations et des citations de cet ouvrage, un index des notions et des auteurs aurait été bienvenu. De même, les extraits de textes cités auraient gagné à être numérotés de façon à permettre au lecteur de s'y retrouver plus facilement lorsqu'il lit «voir l'exemple 2» et que celui-ci n'est pas référencé.

Françoise Revaz, FPSE, Université de Genè ve.

Références bibliographiques

Molino, J. (1992). Logiques de la description. *Poétiques, 91*

Rüegg Susanne (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern (2000).* Bern/Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag (Reihe Explorationen). 338 Seiten.

Die Wichtigkeit von Weiterbildung wird allenthalben betont, auch und gerade für Lehrerinnen und Lehrer. Der Kanton Bern hat Fakten geschaffen und Weiterbildung zu einem obligatorischen Bestandteil der Berufstätigkeit von Lehrkräften in den Schulen gemacht. Susanne Rüegg hat sich in ihrem Dissertationsprojekt die Aufgabe gestellt, die zu erwartenden Spannungen bei der Umsetzung eines solchen Gesetzes zu erforschen. Konkret sollen die Auswirkungen von schulinterner Fortbildung auf die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern erforscht werden. Im Sinne von kontrastierenden Bedingungen wurden dafür zwei Schulen ausgesucht, die sich hinsichtlich der Auswahl schulinterner

Fortbildungen unterschieden: Eine der Schulen wählte ergänzend die Inanspruchnahme von Beratungen für das Kollegium. Da in den allgemeinen Diskussionen um Schulentwicklungen immer betont wird, wie wichtig eine unterstützende Beratung für die jeweiligen Schulen sei, lässt sich vermuten, dass in einer Schule, die solche Beratungen nutzt, eine bessere Zusammenarbeit erreicht werden kann.

Susanne Rüegg hat methodisch mit einer Kombination verschiedener Methoden gearbeitet: Sie hat zu Beginn des Umsetzungsprozesses der Fortbildungen und erneut nach zwei Jahren alle Lehrkräfte in den beiden Schule standardisiert befragt. Dazwischen wurden Interviews mit den Lehrpersonen sowie Feldbeobachtungswochen bzw. -tage durchgeführt. In einer Grafik (S. 59) wird der komplexe Forschungsprozess anschaulich verbildlicht.

Im ersten Teil der Arbeit wird die theoretische Grundlegung des Verhältnisses von Schulentwicklung und Weiterbildung aufgerollt. Dabei wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass die Verordnung von schulinterner Weiterbildung allein nicht reicht, um Schulentwicklungsprozesse zu fördern. Die Empfehlungen, wie sie z.B. von Andy Hargreaves gegeben wurden – wie Lernportfolios für Lehrer, Evaluationen, Forschung und professionelle Unterstützung (S. 49) – sind im Umsetzungsprozess in Bern alle nicht beachtet worden (S. 50). Insofern zeigt die empirische Arbeit eher einen Prozess des Scheiterns bzw. des Zu-kurz-Greifens, denn des erfolgreichen Etablierens von Zusammenarbeit.

Die Hauptfragestellungen der Arbeit lauten:

- Wie gestalten Lehrpersonen die Zusammenarbeit an ihrer Schule?
- Wie verändert sich die Zusammenarbeit im Kollegium als Dimensionen der sozialen Organisation Schule unter dem Einfluss von schulinterner Fortbildung?
- Unterstützt Kollegiumsberatung den Prozess der Zusammenarbeit?
- Welche Bedeutung hat schulinterne Fortbildung für die Lehrpersonen? Vermag sie die Ansprüche einer Schulentwicklung (im Sinne von Zusammenarbeit) einzulösen?
- Welche Bedeutung hat das professionelle Selbstverständnis der Lehrerpersonen für die Zusammenarbeit? (S. 54ff.)

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in fünf Aspekte gegliedert:

Zunächst geht es um die Einschätzung der schulinternen Fortbildung und der Kollegiumsberatung. Die Probleme von Beratung werden dabei anschaulich beschrieben: Sie vermag zunächst einmal Strukturen aufzubrechen, nicht unbedingt schon Entwicklungen in Gang zu setzen. Insofern ist der Beratungsprozess auch von Unzufriedenheiten und Frustrationen begleitet, und positive Ergebnisse stellen sich nicht sofort ein.

Im zweiten Aspekt geht es um Formen von Zusammenarbeit überhaupt. Es zeigt sich, dass eine Reihe von Zusammenarbeitsformen bestehen – erstaunlicherweise keine mit Schülerinnen und Schülern –, dass sie aber insgesamt eher marginal und auf traditionelle Anlässe wie Sporttage, Feste u.ä. beschränkt sind.

Die Analyse der Zusammenarbeit im Kollegium (Teil C III) streicht vor allem die Bedeutung der Schulleitung und ihrer Führungsfähigkeit heraus. Wenn Kollegien einerseits ideale Vorstellungen haben, wonach Schulleitungen menschliche, technokratische, erzieherische, kulturelle und symbolische Stärken haben sollten, andererseits nur die ersten beiden Stärken real gefordert und zugelassen sind, dann ergäben sich hier wichtige Möglichkeiten für eine veränderte Definition von Schulleitung.

Das Berufsverständnis der Lehrerinnen und Lehrer ist der vierte Aspekt, den Susanne Rüegg untersucht. Eine Professionalisierung erfordert ein Abgehen von zu starker Individualisierung und eine verstärkte Zusammenarbeit. In beiden Schulen zeigt sich aber das Vorherrschen eines eher traditionell-konservativen Berufsverständnisses.

Insofern – und dies ist die Bündelung der Untersuchung – gibt es eine Reihe von Bedingungsfaktoren, die als Grenzen für Zusammenarbeit erscheinen. Sie liegen im Strukturellen – vor allem in fehlenden flexiblen Zeitstrukturen –, im Klimatischen, in den Arbeits- und Unterrichtsstilen, in der Bereitschaft der Einzelnen, mitzumachen, in den Führungsbedingungen der Schulleitungen und schliesslich in den ökonomischen, infrastrukturellen und persönlichen Ressourcen.

Die Arbeit kann die Wichtigkeit von unterstützender Beratung sehr gut deutlich machen, sie zeigt jedoch zugleich auf, dass eine Beratungseuphorie unangemessen ist. Sie ist damit eine wesentliche Bereicherung der Schulentwicklungsdebatten.

Ein wenig enttäuscht war ich von der Verwendung der teilnehmenden Beobachtung in der Triangulation. Im Vorwort von Walter Herzog wird explizit auf die ethnographischen Forschungsmethoden verwiesen, und Susanne Rüegg weist in ihrem Methodenkapitel auch aus, dass sie mehrfach teilnehmende Beobachtungen durchgeführt hat. In die Ergebnisse gehen diese Beobachtungen jedoch an keiner Stelle ein, als Belege wird immer nur auf die Fragebogenauswertungen und auf die Interviewpassagen verwiesen. Gerade weil ich sicher bin, dass ethnographische Beobachtungen einen neuen Blick auf vermeintlich Bekanntes werfen können, hätte ich mir hier entsprechende Transparenz in den Ergebnisdarstellungen gewünscht.

Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft