

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

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 24 (2002)

**Heft:** 3

**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:** 14.01.2026

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

## Rezensionen / recensions / recensioni

Roos, Markus (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule: eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können*. Chur, Zürich: Rüegger, 274 Seiten.

«Ganzheitlichkeit» – erneut wird dieses reformpädagogische Postulat an die Schule herangetragen. In ihm wird ein übergeordnetes Erziehungs- und Bildungsverständnis gesehen, an dem sich die Schule in konstruktiver Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel orientieren kann. Begriffe wie «Lernen lernen» oder «Schlüsselqualifikationen» finden in den letzten Jahren nicht nur in den kantonalen Lehrplänen ihren Niederschlag, sondern prägen auch die Rhetorik über Ziele und Formen von Unterricht. Das Luzerner Schulentwicklungsprojekt «Ganzheitlich Beurteilen und Fördern GBF» nimmt diese Forderung auf und versucht, sie in ein Konzept einzuarbeiten, bei dem eine adäquate Förderungs- und Beurteilungskultur im Vordergrund steht. Der 1988 auf der Unterstufe gestarteten und später auf die gesamte Primarschule erweiterten Implementierung bei Pilotklassen liegt ein Fördermodell zugrunde, das die Deklaration und Vereinbarung von Lernzielen, die differenzierte und systematische Selbst- und Fremdbeobachtung, die Beurteilung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz an den Normen der individuellen Lernfortschritte und der Lernziele fordert. In regelmässigen Beurteilungsgesprächen werden auf dieser Grundlage die weiteren Schritte gemeinsam mit Eltern und Kind besprochen und jeweils am Ende der zweiten, vierten und sechsten Primarklasse Promotionsentscheide gefällt. Die 1998 begonnene allgemeine Einführung von GBF auf der Unterstufe des Kantons Luzern (Projektphase III) wurde vom Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S) des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Der vorliegende Bericht von Markus Roos macht die methodische Vorgehensweise der Evaluation transparent, stellt die Ergebnisse dar und diskutiert sie auf der Grundlage einer einleitenden Darstellung der theoretischen Konzepte.

In Anlehnung an Fend (1998) will die Studie durch das GBF-Konzept ausgelöste Veränderungen auf der Mikroebene der Schule (Unterricht, Lernprozesse), der Mesoebene (Einzelschule) sowie auf der Makroebene (Schulsystem) beschreiben und mit der folgenden Fragestellung dem Erfolg von GBF nachgehen: Wie müssen an der Umsetzung des GBF-Konzepts beteiligte Personen, Weiterbildungsmassnahmen, Informationspolitik, Konzeption und Rahmenbedingungen auf den verschiedenen Gestaltungsebenen der Schule zusammenwirken, damit sich durch die Einführung von GBF eine Verbesserung in den Bereichen «Lernen», «Persönlichkeitsentwicklung» sowie «Laufbahnentscheide» ergibt?

Zur Beantwortung dieser vielschichtigen Fragestellung wird ein Evaluationsdesign entwickelt, das im Sinne einer Triangulation verschiedene Methoden (Interviews, schriftliche Befragungen und Beobachtungen) sowie unterschiedliche Sichtweisen im Längsschnittdesign berücksichtigt. Im Zeitraum zwischen 1998 und 2000 wurden die zehn Mitglieder des GBF-Kaders, 69 Lehrpersonen, 67 Schulleitende, 300 Elternpaare und 960 Schülerinnen und Schüler (inkl. acht Klassen als Kontrollgruppe) sowie vertiefend zwei Schulhausteams mit ihren Schulpflegen befragt resp. beobachtet (vgl. Übersicht S. 114f.).

Auf dieser Grundlage präsentiert der Autor eine breite und differenzierte Palette von Ergebnissen zur Akzeptanz von GBF, zu den Rahmenbedingungen, zur Einführung auf lokaler Ebene, zu Veränderungen im Unterricht (u.a. Förderung der drei Kompetenzen, Unterrichtsformen, Rolle der Lehrperson) sowie zum Einfluss der GBF-Lernsteuerung (Lernziele vereinbaren, beobachten, beurteilen und fördern) auf den kindlichen Lernprozess, die Persönlichkeitsentwicklung und die Laufbahnentscheide. Auf der Makroebene ist eine hohe Akzeptanz der ganzheitlichen Förderung und Beurteilung bei allen befragten Personengruppen und insbesondere bei den Lehrpersonen hervorzuheben. Allerdings sinkt die Anerkennung bei den Eltern im Verlauf der zwei GBF-Jahre leicht, und auch die Prognose für die allgemeine Übertragbarkeit des GBF-Konzepts fällt lediglich für die Unterstufe überzeugend aus. Schulpolitische Relevanz hat auch die Erkenntnis, dass zwar die gute *inhaltliche* Abstimmung des Projekts zum übergeordneten Luzerner Reformpaket «Schulen mit Profil» nach Angaben der Schulleitungsbeauftragten zu einem «beinahe symbiotischen Verhältnis» (S. 141) führt, die *zeitliche* Staffelung der Projekte die vertiefte Auseinandersetzung mit GBF aber erschwert. Sie erweist sich auf lokaler Ebene als ein Hauptgrund, warum Schulen nicht ins Projekt einsteigen. Als treibende wie auch hemmende Kraft zeigen sich die Lehrpersonen, die somit als Schlüsselfiguren für den Projekeinstieg bezeichnet werden können.

Auf der Ebene des Unterrichts weisen Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen der Förderung aller drei Kompetenzen grosse Bedeutsamkeit zu. Durch die Projekterfahrung fühlen sich die Lehrpersonen in der Fähigkeit, die Selbst- und insbesondere Sachkompetenz zu fördern, gestärkt. Unterrichtsbeobachtungen weisen darauf hin, dass die Förderung der Sachkompetenz die Unterstützung der anderen Kompetenzen zwar nicht unterdrückt, aber eine eindeutige Gewichtung im Unterricht erhält. Dies zeigt sich auch im Setzen von Lernzielen, wo die Lehrpersonen aus eigener Sicht trotz GBF-Erfahrung im Bereich der Sozial- und Sachkompetenz kaum Fortschritte erzielen konnten. Als besondere Stärke des GBF, so belegt die Zusammenstellung weiterer Ergebnisse, erweist sich die Installation einer regelmässigen Reflexionskultur und auch eine gesteigerte Selbstbeurteilungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die sich, so Roos, positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und künftige Lernprozesse auswirken werden (S. 238).

Das Luzerner Schulentwicklungsprojekt «Ganzheitlich Beurteilung und Fördern GBF» hat sich einem umfassenden Ansatz der Lernbegleitung verschrieben,

der weit mehr als nur die Leistungsrückmeldung und die Abschaffung der Noten fokussiert. Für die Weiterentwicklung dieser anspruchsvollen Implementierung bieten das elaborierte Evaluationsdesign und die differenzierte Berichtlelung von Markus Roos eine vielfältige Palette von Ergebnissen und Empfehlungen, die auch für andere Kantone von Bedeutung sein können. Die Befunde sind jedoch nicht widerspruchsfrei und lassen einige Fragen unbeantwortet. So scheint mir Roos' theoretische Grundlegung ganzheitlicher Beurteilung und Förderung zu eng und unkritisch auf das Luzerner GBF-Konzept ausgerichtet zu sein, um z.B. die Ergebnisse der wenig ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen in der Beurteilung der Sozial- und Selbstkompetenz umfassend zu diskutieren. Anspruch und Wirklichkeit werden sodann in der Diskussion zu wenig zueinander in Beziehung gesetzt und Fragen nach dem Persönlichkeitsschutz des Kindes (gerade im Zusammenhang mit der Kausalattribution) oder die Gefahr von Stigmatisierungen ausgeklammert.

In der Erkenntnis zur abnehmenden Akzeptanz des GBF-Gedankens mit zunehmender Schulstufe wird das in der Arbeit von Roos wenig bearbeitete Dilemma von Fördern vs. Selektion prominent. Die Folgerung, dass die «ganzheitliche Lernumgebung, wie sie von GBF angestrebt wird, und die Selektion ... eben je einer eigenen Logik» (S. 239) folgen, greift meiner Meinung nach zu kurz und bietet für die Übertragbarkeit auf andere Stufen nur wenig Grundlagen. Vielmehr gilt es den GBF-Gedanken mit den stufenspezifische Ansprüchen an die Förderung und Beurteilung zu vernetzen und Übergänge bewusst zu gestalten, zumal der Beurteilungsdiskussion in der Volksschule eine «ganzheitliche» Betrachtung und somit eine Verhinderung eines stetigen «Flickwerks» gut anstehen würde.

*Silvio Herzog, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern*

Lenoir, Yves, Rey, Bernard, Roy, Gérard-Raymond & Lebrun, Johanne (Ed.) (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP. 267 pages.  
 Spallanzani, Carlo, Biron, Diane, Larose, François, Lebrun, Johanne, Lenoir, Yves, Masselier, Guy & Roy, Gérard-Raymond (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP. 201 pages.

Si les manuels d'enseignement constituent des objets d'étude bien explorés par la recherche en éducation, en revanche on dispose de peu de travaux relatifs à l'usage que font les enseignants de ces manuels, et cela, sans nul doute, en raison de la difficulté que présente la collecte des données concernant les pratiques effectives des maîtres. Deux ouvrages, publiés en 2001 aux éditions du CRP à Sherbrooke (Québec), s'efforcent de combler cette carence; l'un est dirigé par

Yves Lenoir, Gérard-Raymond Roy et Johanne Lebrun de l'Université de Sherbrooke, auxquels s'est joint Bernard Rey de l'Université Libre de Bruxelles, et s'intitule *Le manuel scolaire et l'intervention éducative – Regards critique sur ses apports et ses limites*; l'autre est un ouvrage collectif dû à une équipe comportant, outre les trois premiers auteurs pré-cités, Carlo Spallanzani, Diane Biron, François Larose et Guy Masselier, et a pour titre *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Il s'agit, on l'aura compris, de deux ouvrages complémentaires qui envisagent la même question, dans des contextes similaires, mais avec des angles d'attaque sensiblement différents. Cependant si la description de l'usage effectif des manuels par les enseignants, affichée comme l'objectif principal des recherches rapportées par ces ouvrages, est bien au cœur des préoccupations manifestées dans l'ensemble des articles, elle ne constitue pas pour autant la visée exclusive de ces deux livres qui poursuivent également deux autres objectifs d'inégale portée, l'un d'ordre théorique, l'autre d'ordre politique.

En effet, à cette tâche de description des pratiques que se sont donnée les auteurs s'ajoute une forte préoccupation d'exploration théorique manifeste à travers la précision avec laquelle sont décrits les outils d'analyse utilisés pour étudier les rapports complexes qui lient les manuels aux pratiques pédagogiques. On voit ainsi que l'ambition ultime de ces ouvrages n'est donc pas tant de renseigner le lecteur sur les pratiques effectives des enseignants que de montrer, d'une part, comment des manuels peuvent plus ou moins configurer les formes d'interventions éducatives auxquelles ils se prêtent, et d'autre part, d'étudier comment, en retour, les conceptions de l'enseignement qu'ont les enseignants interfèrent sur les usages qu'ils peuvent faire d'un même manuel. Et de plus, outre ce souci de description et cette préoccupation théorique, les deux ouvrages se sont également investis d'une mission relevant du champ de la politique éducative, comme l'atteste la place accordée aux analyses curriculaires. Ainsi, sont tout particulièrement étudiés les changements qu'introduisent les réformes en cours d'application au Québec, dont les fondements historiques et conceptuels sont analysés par Yves Lenoir, François Larose, Abdelkrim Hasni et Sébastien Ratté dans trois chapitres de l'ouvrage consacré à l'intervention éducative.

Du point de vue de la méthode, les deux ouvrages ont en commun le fait de croiser des approches surplombantes présentant l'usage des manuels comme un acte inscrit dans l'ample contexte de l'intervention éducative et de la médiation, et des études plus serrées autour des fonctionnements proposés par un manuel donné, envisagé dans sa singularité. Mais ces deux ouvrages se différencient dans la manière dont ils répartissent ces deux types d'approches. Le premier de ces ouvrages (désormais: *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*) se présente comme une sorte de vaste introduction au deuxième ouvrage, et pour cela il s'est donné explicitement un double projet: clarifier dans une première partie les enjeux de l'analyse des fonctions et des usages des manuels scolaires, et exemplifier dans une deuxième partie cette analyse par des études de cas portant sur des manuels consacrés à différentes disciplines. Les contributions réunies dans cette

deuxième partie s'intéressent prioritairement à des manuels utilisés dans l'enseignement primaire au Québec, mais prennent également pour objets d'étude des manuels belges, dans l'article de Vincent Carette intitulé «Le manuel scolaire: outil pour l'élève?», et des manuels brésiliens, dans l'article de Cristina d'Avila «le manuel scolaire brésilien: allié ou vilain dans la salle de classe?» qui s'intéresse plus précisément à l'évaluation des manuels scolaires au Brésil. Le second de ces ouvrages (désormais: *Le rôle du manuel*), qui se présente explicitement comme une œuvre collective issue d'un cycle de recherches menées à l'université de Sherbrooke offre une cohérence plus forte que le premier dans la mesure où il s'organise de façon pragmatique autour de l'analyse de quelques supports didactiques dont il s'attache à envisager les usages scolaires et d'une enquête menée auprès de groupes d'enseignants observés ou interrogés.

Le cadre conceptuel qui préside aux analyses développées dans les deux ouvrages est présenté de façon condensée dans l'article d'Yves Lenoir, Gérard-Raymond Roy et Johanne Lebrun qui ouvre *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*. Ce même cadre conceptuel est développé avec plus de précision dans les deux chapitres liminaires du Rôle des manuels, consacrés l'un à une mise au point des savoirs disponibles sur l'utilisation des manuels scolaires, l'autre à une modélisation de l'intervention éducative. Cet état des lieux concernant les savoirs relatifs à l'utilisation des manuels prend en compte les travaux européens en tant qu'ils fournissent des définitions du manuel pouvant être confrontées entre elles; mais, pour ce qui est des études portant sur les utilisations des manuels, les références sont, sinon exclusivement, du moins très majoritairement nord-américaines, ce qui d'ailleurs se justifie par le fait qu'il s'agit de recherches nécessairement contextualisées, comme le rappellent les auteurs. On notera toutefois que, dans ce chapitre, l'organisation de la recension des recherches relatives aux usages des manuels en deux ensembles, l'un intitulé «Dans le monde» et l'autre «Au Québec», pourrait décevoir le lecteur européen dans la mesure où la section «Dans le monde» s'intéresse de fait presque exclusivement à des travaux portant sur l'usage des manuels scolaires aux Etats-Unis. Le chapitre consacré à la modélisation de l'intervention éducative se structure quant à lui autour de la notion de représentation sociale, car ce sont les différences de conceptions et de représentations des finalités de l'enseignement et des processus éducationnels qui fondent, pour les auteurs, les différents types d'interventions éducatives. En effet, les auteurs développent, en référence aux travaux de Not, une typologie de l'intervention éducative qui dégage quatre modèles d'intervention éducative (MIE) permettant d'interroger et de classer des méthodes, méthodes devant s'entendre ici dans les deux acceptations courantes du terme, à savoir comme désignant à la fois des ouvrages scolaires en tant qu'ils se veulent être des guides qui pilotent l'action du maître, et des démarches d'enseignement. Les auteurs distinguent ainsi les méthodes «traditionnelles» et les méthodes «néo-modernes» (dites aussi «coactives»), qui relèvent l'une et l'autre de «pédagogies d'hétérostructuration cognitives», auxquelles ils opposent deux autres types, les méthodes «actives et

non directives», relevant des «pédagogies d'autostructuration cognitive», et les «méthodes interactives», relevant des pédagogies d'interstructuration cognitive». Le tableau synthétique qui présente les axes d'analyse permettant d'opposer ces quatre types de méthodes présente les avantages et les inconvénients de la systématicité: il propose des points de repères clairs facilitant la comparaison entre méthodes, même si ces points de repères prennent plus en compte les aspects idéologiques et axiologiques sous-tendant les méthodes que les fonctionnements proprement dit des méthodes; mais il tend à enfermer les objets qu'il prétend aider à décrire dans des catégories étanches, et ceci sans éviter ni le manichéisme, ni une vision quelque peu téléologique de l'évolution des méthodes, comme le prouve le fait que la catégorie «méthodes traditionnelles» est donnée comme ayant pour références les jésuites, les communautés religieuses, Alain, Durkheim, etc. alors que la catégorie «méthodes interactives» est signalée comme renvoyant à Not, Meirieu, Charlot, Perrenoud, regroupant ainsi les théoriciens des sciences de l'éducation jouissant actuellement de la notoriété la plus favorable.

La construction théorique présentée dans ces ouvrages est complétée par la vision que propose Bernard Rey dans la première partie du *manuel scolaire et l'intervention éducative* où il envisage la question du manuel notamment dans ses aspects philosophiques, en résitant à son tour l'usage du manuel dans un ensemble plus vaste, celui du *dispositif*, pour lequel il propose une définition et fournit une typologie. Mais surtout son propos se distingue des autres articles par la centration adoptée. En effet cet article, et plus encore l'article conclusif dû au même auteur, s'interrogent sur le destinataire des manuels scolaires qu'ils identifient comme étant l'enseignant et non pas l'élève.

Autre point commun à ces deux ouvrages: les analyses proprement dites de manuels québécois, menées de façon complémentaire. Ainsi, le traitement de la résolution de problème dans les manuels de mathématiques donne lieu dans *Le rôle des manuels* à un chapitre qui s'intéresse aux démarches proposées par les manuels scolaires, et à un chapitre qui porte sur l'utilisation des représentations imagées dans *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*. Les manuels de sciences humaines font l'objet d'une étude comparative dans *Le rôle des manuels*, et leur usage par les futurs enseignants du primaire de l'université de Sherbrooke est décrit dans *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*. En revanche, les manuels d'anglais langue seconde ne sont étudiés que dans un chapitre du *Rôle du manuel scolaire* qui souligne avec force le rôle d'adjvant opéré par les manuels pour l'enseignement de cette discipline. Enfin, le français et l'interdisciplinarité font l'objet de développements particulièrement étoffés dans l'un et l'autre ouvrage. Deux chapitres sont en effet affectés au manuel *Mémo* dans *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, tandis que *Le rôle du manuel* consacre un chapitre à une comparaison entre ce manuel et le manuel *Capsule*. Le formalisme des manuels y est dénoncé avec véhémence, exemples à l'appui. On regrettera toutefois que les critiques qui s'exercent contre les parties de manuels consacrées aux apprentissages lexicaux reposent sur des conceptions sommaires du processus d'ex-

pression et que les propositions d'amélioration des chapitres à dimension interdisciplinaire n'échappent pas à la tentation d'un encyclopédisme dont l'utilité ne va pas de soi.

Les analyses de manuels servent de soubassement à la description des pratiques enseignantes qui est développée dans *Le rôle du manuel scolaire*. Mais l'observation des enseignants ne porte pas uniquement sur l'utilisation des manuels: elle inclut tous les gestes pédagogiques qui accompagnent cet usage et lui confèrent plus ou moins d'efficacité. Les conclusions qui en sont tirées portent donc plus sur les démarches pédagogiques dans leur ensemble que sur l'utilisation des manuels en elle-même. Toutefois, le nombre de sujets observés étant très réduit, les observations se présentent plus sous la forme d'études de cas que de typologie proprement dite. Ces données sont complétées par les informations fournies par des enquêtes sur les pratiques déclarées qui informent de façon précise sur les attentes des enseignants, et sur les conceptions dominantes en matière d'outils pédagogiques.

Ainsi, si l'on consulte ces ouvrages dans l'espoir unique d'être informé sur les pratiques effectives des enseignants, on risque d'être quelque peu déçu car les données factuelles traitées sont, somme toute, assez minces. En revanche, si l'on s'intéresse d'une part aux manuels scolaires en tant qu'outil d'enseignement et d'autre part à l'activité éducative dans sa globalité, on trouvera là des outils d'analyse précieux, à la fois d'ordre théorique et d'ordre méthodologique, et en particulier des grilles d'analyse qui peuvent sans aucun doute être reprises pour guider d'autres observations.

Sylvie Plane, IUFM de Paris – INRP, Paris

Oelkers, Jürgen (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung* Weinheim: Beltz Studium. 294 Seiten.

Eine «Theorie der Erziehung» braucht man doch eigentlich gar nicht! Es würde doch genauso komisch anmuten, wenn jemand eine Theorie des Kochens oder des Autofahrens schreiben würde. Etwas, was jeder jeden Tag tut, ist in erster Linie etwas Praktisches. Was soll dann hier die Theorie?

Jürgen Oelkers sucht tatsächlich einen theoretischen Zugang zur Erziehung. Allerdings nicht im handlungsanweisenden Kochbuchstil oder wie der Fahrlehrer, eher ist das Gegenteil der Fall. Er stellt fest, dass eine einheitliche Theorie der Erziehung bis heute nicht existiert und daher eine Einführung in ein solches Thema umso notwendiger ist. Er will mit seinem Buch einen Überblick darüber geben, wie die «grundlegenden Argumente der Erziehung gebraucht werden» und wie diese Argumente «ihre historische Ausprägung erfahren haben» (S.11). Damit gibt er keine einfachen Handlungsanweisungen. Die Leitfrage des Buches lautet: «Was kann eine Theorie der Erziehung historisch betrachtet leisten?» –

Eine Theorie der Erziehung verneint zuallererst einmal die Wirkungslosigkeit der Erziehung. Damit ist Erziehung ein «kumulativer» Vorgang, der kein wirkliches Ende erreicht (vgl. S.25), und alles, was ein Mensch ist, wird er somit durch Erziehung. So kann eine Theorie niemals der Wirkungslosigkeit verdächtigt werden. Grossen Klassikern der theoretischen Pädagogik gelingt es, laut Oelkers, auf genau diesem Weg Wirkungslosigkeit von Theorie zu umgehen. Pestalozzi, Montessori und Korcak blieben in ihren persönlichen Erziehungsaufgaben teilweise erfolglos, jedoch genügte anscheinend die reine (gesellschaftlich und moralisch erwünschte) Absichtserklärung dazu, sie zur pädagogischen Prominenz zu machen. Oelkers führt fünf Vertreter der klassischen Pädagogik auf, die als Entwicklungslinien der modernen Erziehungstheorie präsentiert und erläutert werden: Rousseau, Schleiermacher, Herbart, Kierkegaard und Nietzsche.

Ihre Theorien der Erziehung sind bedeutsam durch die gesellschaftsweiten Diskussionen, die sie bis heute auslösen. Man diskutiert über Ziele, Normen oder Methoden von Erziehung. Moral ist, laut Oelkers, dabei allgegenwärtig, und das, obwohl sie eigentlich sehr relativ, fast beliebig ist! Erziehung verhält sich in ihrer Relativität ähnlich wie die Moral. Erzieher und Erzieherinnen mit ihren (mehr oder weniger moralischen) Erziehungsprogrammen treffen allzu oft auf die «falschen» Kinder. Die Erziehung will oft das Gute, erreicht aber das Schlechte, weil es keine Passung zwischen Erziehern und (Un-)Erzogenen gibt. Oelkers zieht für seinen eigenen Theorieentwurf daraus folgende Schlüsse: Angesichts der zunehmenden Heterogenität von Lebensläufen und damit verbundenen pluralen Erziehungsstrukturen hat es die Theorie, die auf Stetigkeit setzt, schwer, allgemein Gültiges auszusagen. Oelkers wendet sich gegen eine Auffassung, die konkretes und pädagogisch richtiges Handeln als wissenschaftlich begründbar ansieht. Vielmehr erfordert seiner Meinung nach eine Theorie der Erziehung ein diskursives Herangehen an die jeweilige pädagogische Fragestellung, die von jeglicher allgemein gültiger Richtigkeit Abstand nehmen muss. Oelkers negiert, dass in der Erziehung lineare und folgerichtige Verknüpfungen möglich und häufig sind. Vielmehr sind die Verhältnisse undurchsichtig, und vor allem stellen die erziehungswissenschaftlichen Modelle keine Relevanz für die Wirklichkeit dar (vgl. 247).

Das Bild einer Theorie der Erziehung, das hier von Oelkers gezeichnet wird, sollte jeden, der an eine Machbarkeit von erziehungswissenschaftlicher Theorie als Stütze für die Praxis glaubt, am Fach zweifeln lassen. Kontingenz, oder die «doppelte Kontingenz», von der Luhmann/Schorr im Zusammenhang mit Erziehung sprechen, ist allgegenwärtig. Faszinierend ist dann, wie gesellschaftlich immer mehr gefordert wird, bestimmte Ziele durch Pädagogik erreichbar zu machen. Pädagogik und Erziehung sollen Drogenprävention, Familienersatz, Schulleistungsgarant und noch so vieles mehr sein, was sie nach Oelkers gar nicht sein können. Scheinbar reicht die Zuweisung einer Kompetenz durch die Gesellschaft aus, um die Existenz der Erziehungswissenschaft zu legitimieren.

Dieser Standpunkt Oelkers sagt nichts darüber aus, wie das Problem zu klären sei. Sein Theorieentwurf bleibt Fragment, wobei hier darauf hingewiesen sei,

dass ein solches Fragment durchaus ein Hinweis auf zukünftige Ideen sein kann. Mit der Auswahl seiner fünf Entwicklungslinien, an denen er die klassischen Argumente der Erziehungswissenschaft dargestellt hat, drängen sich Fragen auf: Erstens, wo bleiben Comenius, Humboldt oder Dilthey? Und zweitens: Gibt es wirklich nur fünf «Entwicklungslinien»?

Am Beispiel Rousseaus wird, wenn auch abstrakt, eine wichtige Antinomie der Erziehung dargestellt, nach der der Standort der Pädagogik «zwischen Allmacht und Ohnmacht» zu bestimmen ist (S.63). Im Kontext der Unterschiede zwischen Schleiermacher und Rousseau gelingt es Oelkers, eine klare Aussage zu machen: Beiden Autoren haftet eine implizite Annahme ihrer pädagogischen Wirksamkeit an, die es ja nach dem gegenwärtigen Diskussionsstand gar nicht geben kann. Die Antwort auf die Frage jedoch, warum Kierkegaard an dieser Stelle behandelt wird, bleibt Oelkers über Seiten hinweg schuldig. Das Verhältnis vom ästhetisch Leichten zum ethisch Schweren, an deren Gegensätzlichkeit Kierkegaard als Mensch scheiterte, wird zwar ausgiebig behandelt, jedoch ist hier weder eine «Entwicklungslinie moderner Erziehungstheorie» noch ein gelungener Bezug zum vorhergehenden Abschnitt über Herbart zu erkennen.

Neben dieser Kritik bringt Oelkers dem Leser trotzdem das Denken der fünf Autoren näher, was über Strecken lehrreich, jedoch oft auch sehr voraussetzungsvoll ist. Die Schlussfolgerungen, die sich aus seiner Argumentation ergeben, sind nicht immer so leicht nachzuvollziehen wie Oelkers Einführung in das grundlegende Denken des jeweiligen Autors. Die beste Voraussetzung, diese Einführung vollständig zu verstehen, wäre wohl die genaue Kenntnis der von Oelkers zitierten und aufgeführten Autoren. Dann jedoch ist der Titel «*Einführung* in die Theorie der Erziehung» irreführend. Von weniger weit in die Fachliteratur eingestiegenen Leserinnen und Lesern verlangt Oelkers, ihm zu vertrauen, d.h. in Unkenntnis der Autoren der Oelkerschen Interpretation zu glauben. Alles in allem ist die Einführung in die «Theorie der Erziehung» eher eine Einführung in die Probleme der pädagogischen Theoriebildung. Eine solche Einführung in die Paradoxien der Pädagogik ist gerade für Studierende notwendig und richtig, sie sollte jedoch auch als eine solche ausgewiesen sein.

*Sönke Müller (Student der Erziehungswissenschaften an der Universität Trier im 7. Semester)*

Perret, Jean-François & Perret-Clermont, Anne-Nelly (avec la collaboration de Golay Schilter, Danièle, Kaiser, Claude & Pochon, Luc-Olivier) (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse. 200 pages.

Bien plus qu'un livre pour spécialistes de la formation professionnelle, *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques* traite de la problématique de la communication de savoirs et savoir-faire à l'intérieur d'institutions de formation. Bien que l'objet d'étude soit situé (l'Ecole Technique de Sainte-Croix – ETSC), la formation spécifique (l'initiation au travail sur machines à commandes numériques), les auteurs nous offrent l'occasion de penser la comparaison avec d'autres systèmes de formation tels que l'école obligatoire pour ne donner qu'un exemple.

Ecrit à plusieurs mains, cet ouvrage contextualise, décrit, problématisé, analyse et met en perspective bon nombre de phénomènes d'enseignement/apprentissage, au travers de neuf chapitres, dans une approche de nature systémique. Les auteurs précisent d'emblée qu'ils se situent dans une démarche proche de l'étude de cas, que leur objet est la compréhension d'un système de formation au travers d'un «épisode critique»: les modifications des *situations de formation* engendrées par des mutations technologiques en réponse à des contraintes externes à l'institution en elle-même, le monde professionnel.

Nous nous laisserons guider par l'organisation interne de l'ouvrage pour ouvrir et discuter les divers thèmes abordés.

Les deux premiers chapitres posent sur le plan général la question des compétences à construire dans le but de travailler à l'avenir avec l'informatique industrielle et la question des dispositifs de formation à même de proposer les situations idoines. Très rapidement est mise en évidence une tension omniprésente dans ce domaine, celle entre pratiques de formation et pratiques professionnelles.

Les modèles de formation sont chamboulés par la nouvelle nature des tâches à effectuer, qui ne peuvent plus être présentées à l'aide du modèle classique basé sur l'ostension magistrale suivie d'une reproduction fidèle de gestes techniques. Les nouvelles tâches d'apprentissage sont beaucoup plus proches de la *résolution de problèmes* à niveau de complexité élevé, à savoir qu'elles ne peuvent se résumer à des acquisitions uniquement techniques (les gestes professionnels), mais qu'elles nécessitent une compréhension plus profonde par des justifications d'ordres technologique et théorique dans une optique de transferts de compétences. Un détour historique nous permet de comprendre comment et à quels «coûts», en termes d'écologie des contenus et des dispositifs de formation, ces modifications de modèles vont pénétrer dans une institution existante: l'Ecole Technique de Sainte-Croix.

Le troisième chapitre est centré sur *les décisions d'équipement* et leurs conséquences sur *les objectifs d'apprentissages* et *les démarches de formation* du point de vue des enseignants concernés de l'ETSC. De larges extraits d'entretiens avec les formateurs en commandes numériques (CN) nous permettent d'entrer finement dans la logique qui préside aux représentations qu'ils se font de cette formation. Les CN dont il est question s'appliquent à des tâches traditionnelles, le fraisage, le tournage de pièces, dont il s'agira de diriger la production à l'aide de la mise sur pied d'un programme informatique, voilà rapidement décrite la situation problème générique. D'emblée les formateurs se sont posés la question des situations d'enseignement/apprentissage à mettre sur pied pour acculturer leurs élèves à ce domaine spécifique. Les nouvelles situations d'apprentissage requièrent des capacités d'anticipation, d'analyse, de représentation, de formulation qu'il s'agit de construire dans un temps plutôt bref et en tenant compte de contraintes externes telles la non standardisation des machines à CN et des programmes informatiques. Cela va entraîner un débat emblématique de nature didactique: faut-il acquérir des machines pour produire ou des machines pour apprendre? Un vrai problème de transposition didactique: ne pouvant communiquer directement des savoirs ou des pratiques de références, l'institution de formation va «scolariser» ces savoirs. Une décision dans un sens ou dans l'autre a directement des implications sur les pratiques de formation, «l'ostension» suivie de la reproduction de gestes professionnels sur les machines industrielles, dont il faut interroger la transférabilité au su des contraintes mentionnées ci-dessus ou *a contrario*, des situations «ouvertes» pour acquérir des savoirs et savoir-faire génériques. Cette «tension», résolue par les enseignants (qui garderont leur rôle d'enseignants !) est beaucoup plus vive chez les élèves (futurs professionnels de l'industrie) qui la reprennent en termes de «vrai» et de «semblant».

Les trois chapitres suivants (4, 5 et 6) traitent de séquences de travaux pratiques (TP) dont l'enjeu est la programmation de l'usinage d'une pièce, le transfert du programme sur la cellule de pilotage et le lancement de la fabrication. Elles sont assimilables à des situations didactiques «normales», ce qui justifie à nos yeux le découpage pour l'analyse en fonction des trois pôles du modèle didactique.

Le quatrième chapitre présente, sous la forme d'analyses fines d'extraits de protocoles d'observation, *differents rôles de l'enseignant* aux prises avec ces séquences de TP. De la communication des consignes aux conclusions, nous sommes amenés à voir fonctionner des contrats didactiques qui se spécifient au fil des lieux occupés «de gré ou de force» par l'enseignant: pédagogue, instructeur – chef d'équipe, ingénieur. Nous touchons là une «particularité didactique» inhérente à la formation professionnelle, l'imbrication de ces rôles chez un même professionnel, dans une même situation. Cette «particularité» crée un phénomène didactique «a-typique»: le maître-enseignant, expert de son objet d'enseignement n'assure, de par son rôle dans la chronogenèse, qu'une faible visibilité de ses compétences, alors que le maître-ingénieur, à la recherche de solutions

techniques, hic et hunc, expose bien plus ses compétences aux regards des partenaires de la situation.

Le chapitre cinq, intitulé «Interagir et réussir» traite des interactions socio-cognitives entre *apprenants* aux prises avec la séquence décrite très brièvement ci-dessus. Il est aussi l'occasion de rappeler aux lecteurs différents travaux traitant du thème de la collaboration, principalement du point de vue de la psychologie sociale. Les étudiants sont alors amenés à co-opérer pour résoudre la tâche proposée. Les auteurs, tout en accordant le rôle central à la tâche, nous présentent les divers modes de collaboration rencontrés, la distribution des rôles dans les groupes, de nouveau à l'aide de larges extraits de protocoles. L'analyse de ces interactions met en évidence des phénomènes «génériques» du travail en groupes.

Le dispositif de la recherche a prévu de soumettre des extraits de vidéos aux principaux intéressés et de recueillir leurs propos. Il en ressort des avis qui manifestent de contradictions entre des éléments de discours et les pratiques observées des acteurs à l'exemple de remarques plutôt pessimistes sur l'intérêt et les effets de la collaboration entre pairs alors que les faits démontrent des pratiques collaboratives. Il en ressort qu'une meilleure spécification, nous ajouterions une meilleure analyse préalable, des contraintes et des conditions de la situation, serait à même d'optimiser les effets du travail de groupe dans les ateliers de TP.

Le sixième chapitre a pour thème les *significations des tâches*, enjeux de la relation didactique à l'occasion des TP. Cette thématique a été l'occasion de nombreuses recherches de l'équipe neuchâteloise, rappelées ici. L'analyse se concentre sur deux plans, celui des liens entre école et travail et celui du rapport aux outils informatiques. Il en ressort d'abord des ambiguïtés et des paradoxes déjà mis en évidence dans les chapitres précédents; élèves et professeurs interrogeront les rapports entre formation en école et formation en entreprise. Les contrats didactiques «scolaires» qui se construisent à propos d'activités de formation scolaire diverses ne seraient-ils pas en partie surdéterminés par les représentations que se font les individus du monde professionnel? La notion d'utilité des TP, tels que conçus par les formateurs actuels, est à son tour questionnée par les élèves qui, sous le «poids» de leurs représentations du monde du travail (qu'ils connaissent déjà pour certains) n'envisagent leur futur métier que du point de vue de la maîtrise de techniques à propos de tâches spécifiques, alors que les formateurs de l'ETSC valorisent, à juste titre, une formation complémentaire de nature technologico-théorique, la seule à même de justifier l'usage des techniques. L'autre versant de l'analyse, le rapport aux outils informatiques, met en exergue un phénomène qui surprend dans un domaine très axé sur l'informatisation et l'automatisation, l'anthropomorphisme de l'ordinateur, objet doté d'intentions «perverges», source de bien des échecs de programmation chez les élèves.

Ce sont les résultats statistiques commentés d'une enquête par questionnaire qui font l'objet du septième chapitre. Est-ce le type de traitement? est-ce la nature de l'investigation? Toujours est-il que les deux catégories d'apprenants (apprentis et

techniciens) se différencient dans leurs réponses aux diverses questions sur les deux thèmes choisis: leurs motivations pour la formation comme pour la vie professionnelle et leurs rapports aux situations d'apprentissage. Les élèves questionnés sont déjà des familiers de l'institution, ils en connaissent relativement bien les objectifs, les dispositifs et les exigences, un tel questionnaire, en tout début de formation ou après la sortie de l'ETSC nous fournirait-il de mêmes profils de réponses?

Des données recueillies concernant leurs rapports aux apprentissages se dégagent des conceptions traditionnelles: seraient-elles de convenance? contrac-tuelles? Cela paraît à nouveau paradoxal, car les pratiques effectives de collabora-tion ont rendu visible le contraire. Le vécu scolaire antérieur, parfois douloureux pour certains, se serait-il cristallisé comme noyau dur de leurs représentations? Alors que du côté des formateurs ce sont plutôt des conceptions idéalisées de l'apprentissage (et de l'enseignement?) qui ont cours.

Les deux derniers chapitres synthétisent et mettent en perspective quelques pro-positions d'action.

La description et l'analyse des modifications entraînées par l'introduction de systèmes de production automatisée dans une institution de formation profes-sionnelle ne sont pas sans analogie avec l'introduction de la calculette dans l'en-seignement obligatoire (de la calculette programmable en post-obligatoire). La difficulté à «scolariser» ces machines est du même ordre, toutes proportions gar-dées. Ces introductions entraînent un changement des pratiques tant d'ensei-gnement que d'étude, et c'est justement là un point d'achoppement. La nécessité incontournable de repenser les progressions didactiques, les situations d'ensei-gnement – apprentissage, les rôles de l'enseignant, les dispositifs et les moyens à mettre en œuvre expliquent les résistances des pratiques habituelles et l'usage plus que limité, périphérique des ces nouveaux outils «didactiques ».

Pourquoi les écoles techniques seraient-elles un lieu privilégié pour observer et comprendre l'émergence de pratiques novatrices? Ce serait en partie redevable à une identification et une justification plus manifestes de certaines contraintes externes ou internes à l'institution à l'exemple de l'attente des milieux de l'éco-nomie en termes de formation professionnelle ou encore aux différents rôles de l'enseignant, entre autres lorsqu'il est obligé de visibiliser ses compétences d'in-génieur devant les étudiants, contraintes qui existent dans les autres domaines de formation, initiale, continuée, mais que nous qualifierions de plus «distantes» du champ de l'action didactique.

Concernant les perspectives pédagogiques, il ressort de cette synthèse une né-cessité de rediscuter les modèles et les choix; par exemple, celui des «machines di-dactiques» dont la pertinence n'est pas comprise par les étudiants. Il ne s'agirait pas de le justifier de manière discursive, mais de mettre sur pied des situations qui rendraient incontournable la compréhension de ce choix-là, un parmi d'autres. Finalement, aux quatre axes servant de propositions pour l'action des

auteurs, nous en ajouterions au moins un cinquième qui pourrait se résumer ainsi: plus prendre en considération, par des *analyses de la tâche préalables*, les conditions de rencontre des étudiants avec les savoirs et savoir-faire, enjeux de cette formation professionnelle. L'ouvrage se clôt sur l'avenir des écoles de métiers à l'exemple de l'ETSC dans le contexte actuel de la mise sur pied des HES voire d'universités des métiers.

Coda: *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*, construit dans une perspective comparative, serait à recommander aux formateurs d'enseignants et aux enseignants intéressés eux-mêmes par une décentralisation permettant de mieux penser les phénomènes didactiques.

*Richard Schubauer, FPSE, Université de Genève.*