

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 2 (1980)

Heft: 3

Buchbesprechung: Bücherbesprechungen = Comptes rendues

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.01.2025

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

Activité des centres romands de recherche

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève

Publications:

*Hommage au pédagogue Adolphe Ferrière (1879-1960)
à l'occasion du centenaire de sa naissance*

Brochure de 42 pages. Textes de Anne Zurcher, Rémy Gerber, André Chavanne, Daniel Hameline, Laurent

Pauli, Jean-Pierre Guignet et Samuel Roller. Propos d'Adolphe Ferrière. Éléments bibliographiques.

Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation «Pratiques et théorie»

No 18. «Créativité et pédagogie de la troisième dimension» par Leonardo Massarenti.

Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. Neuchâtel

Création d'un manuel de langue-deux

Créer un ouvrage didactique – sans préjuger de sa forme et de son importance – suppose résolu bien des problèmes et, par delà, exige des choix. Pourtant, des questions lancinantes subsistent, car sur des points essentiels, des recherches concluantes font défaut. On en énumère ici quelques-uns et l'on dit pour quelles raisons certaines options paraissent préférables à d'autres.

Audio-visuel ou interaction?

Il y a peu d'années encore, il semblait que, bien manié, l'audio-visuel garantissait l'approche la plus sûre et la plus souple de la langue étrangère. De nombreux manuels ont accredité cette idée (il suffit de penser à la fortune des réalisations du CREDIF). Le doute qui est né vise-t-il le principe de ce type de méthodologie ou simplement ses applications? Puisque des progrès importants avaient été rendus possibles, c'est donc qu'on en veut plutôt au principe. Pourquoi?

Il se peut qu'en un premier temps, l'on ait moins critiqué les carences de l'audio-visuel que redécouvert les vertus d'une approche beaucoup plus ancienne et d'ailleurs jamais entièrement oubliée, mais à laquelle néanmoins une technologie sophistiquée avait porté ombrage: l'interaction. Pour quelle raison? Parce qu'elle paraissait permettre une meilleure application d'une exigence relativement récente: celle de la communication. Les partisans de l'audio-visuel ne l'ignoraient certes pas, mais ils étaient peut-être un peu aveuglés par leur foi. La diapositive doublée du son permet assurément la présentation contextualisée de faits que l'on ne présente que difficilement dans le cadre de la classe. Il n'empêche que l'élève n'est concerné ici, si l'on peut dire, que par procuration, alors que l'interaction directe le met aux prises sans aucun écran avec la réalité langagière et que la situation n'a pas besoin d'être simulée.

La conclusion s'impose, mais elle implique que l'on consente à renoncer au dogme de la méthode unique: chaque fois qu'on le peut, on préférera l'interaction. Là où, en revanche, elle interdit l'introduction de faits langagiers et de situations nouvelles, on recourra à l'audiovisuel.

Le transfert

La problématique qu'il évoque n'est pas nouvelle. C'est le laboratoire de langue que a le plus fortement contribué à la mettre en évidence. On sait en effet que le drill, en laboratoire, d'une particularité verbale même intelligemment insérée dans un contexte variable n'a pas toujours conduit à la maîtrise de cette difficulté, qui eût consisté à savoir l'utiliser librement quand la situation le requiert. A quoi fallait-il attribuer cet échec? Sans doute au maintien trop exclusif d'un autre dogme, celui du «biphase»: d'abord exercer la difficulté par et pour elle-même, puis seulement la faire apparaître en situation de communication. Cette pratique, outre qu'elle a donné souvent de bons résultats, n'est pas fautive, car elle implique une certaine prise de conscience d'un fait de langue isolé. Le danger est que, pendant cette phase, la langue tourne à vide; l'élève ne se sent pas concerné et, si ce drill n'est pas limité à quelques minutes, l'ennui naît, ce qui ne favorise certes pas l'apprentissage.

Quel allemand?

Signalons un dernier point. S'agissant de faire apprendre l'allemand dans une région où ce dernier n'apparaît que sous sa forme écrite ou, quand il est parlé, l'est alors d'une manière bien particulière et qui le différencie de l'allemand d'Allemagne, on peut légitimement se demander quel allemand faire apparaître dans un ouvrage didactique (et notamment sur la bande magnétique). Résoudre avec élégance ce problème qui peut paraître mineur, alors qu'il a des incidences psychologiques et même politiques incontestables, suppose qu'on en voie tous les paramètres. Par exemple: quel objectif ultime vise-t-on en faisant apprendre l'allemand dans un pays comme la Suisse? Sans doute aussi sinon d'abord, celui qui consiste à franchir le fossé qui menace de se creuser entre Romands et Alémaniques, en familiarisant nos élèves, que n'embarrasse à neuf ans aucun préjugé, avec la mélodie et l'intonation typiquement alémaniques de l'allemand tel qu'on l'entend en Suisse allemande.

Conclusion

Elle ne peut être que provisoire et exempte de tout dogmatisme. On l'a dit récemment: les auteurs d'un manuel de langue-deux, s'ils doivent être au courant des travaux récents en linguistique (appliquée), en sociolinguistique et en psycholinguistique, doivent néanmoins garder un sens empirique développé et se maintenir à

pareille distance de la mode, qui n'épargne pas plus la recherche que les autres domaines de notre civilisation, et de l'amateurisme désinvolte, fût-il accompagné des meilleures intentions. Au reste, il se pourrait bien que de nombreuses difficultés récurrentes se ramènent, en dernier ressort, à des problèmes de motivation. Celle-ci est décidément centrale.

Jean-Bernard Lang, Neuchâtel

Die Psychologie des 20. Jahrhunderts

Die Absicht, eine Bilanz über die Problemgebiete und Ergebnisse der Psychologie der Gegenwart zu ziehen, kann gleichermassen als verwegen wie verdienstvoll bezeichnet werden. Der Kindler-Verlag hat diesen Versuch unternommen in seinem 15bändigen Werk «Psychologie des 20. Jahrhunderts». Da die Entwicklung der Psychologie in diesem Jahrhundert einen kaum abschätzbaren Einfluss auf jene der Erziehungswissenschaften ausgeübt hat – wir denken zum Beispiel an die Problembereiche der Messmethodik, der Diagnostik, der Sozialpsychologie u. a. – werden wir die einzelnen Bände in den kommenden Nummern dieser Zeitschrift in freier Folge vorstellen und besprechen. Rezensenten sind Prof. Dr. Meinrad Perrez und seine Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Fribourg.

Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band I: Die Europäische Tradition – Tendenzen, Schulen, Entwicklungslinien. Herausgegeben von Heinrich Balmer. Verlag Kindler, Zürich 1976. 1057 S.

Die Ideen, die heute in den vorherrschenden psychologischen Theorien (Psychoanalytischer Ansatz, kognitive Psychologie, Behaviorismus usw.) zum Ausdruck kommen, sind keimhaft in verschiedenen Epochen der Geistesgeschichte bereits angelegt. Die Enzyklopädie-Konzeption der Herausgeber enthält daher richtigerweise einen historischen Einstieg, der die Entwicklungslinien zu den Theoriegebäuden der grossen wissenschaftlichen Persönlichkeiten, die als Gründer psychologischer Schulen bekannt sind, aufzeichnen soll. Als Ergebnis dieser Intention ist der erste Band zu betrachten. Er ist in vier grössere Kapitel aufgeteilt. Beim ersten Teil «Psychologie als Wissenschaft» handelt es sich um eine Zusammenstellung systematischer Aussagen. Es kommen hier neben den Reflexionen darüber, ob der experimentierende, phänomenologisch beschreibende oder messende Aspekt in der Psychologie zu dominieren habe («Psychologie zwischen Natur- und Geisteswissenschaft», *W. Metzger*), spezielle methodologische («Kontroversen um das Experiment», *S. Preiser*) und wissenschaftstheoretische Erwägungen (*I. Stelzel*) zum Zuge. Den Schlussstrich unter die Ausführungen zum Selbstverständnis der Psychologie zieht der Herausgeber dieses Bandes (*H. Balmer*) mit der Darstellung kontroverser Aspekte zwischen «objektiver» und «verstehender» Psychologie. Seine Ausführungen gipfeln in einem Plädoyer für das Offensein gegenüber alternativen Modell- und Theorievorstellungen, für To-

leranz und Kommunikationsbereitschaft im breiten psychologischen Aufgabenbereich.

Das zweite Kapitel befasst sich mit den geisteswissenschaftlichen Wurzeln der Psychologie. Es wird eingeleitet durch einen Beitrag von *H. M. Graumann* über das Verstehen. Die Verstehensakte, die hier behandelt werden, betreffen das Einfühlen in affektiv-emotionale Zustände von Mitmenschen. In der Literatur über prosoziales Verhalten hat sich dafür inzwischen der Begriff «Empathie» eingebürgert. Der zweite Beitrag «Die Grenzen des psychologischen Erkennens» entstammt der Feder von *H. Kunz* und wurde erstmals bereits 1957 veröffentlicht. Hier wird der auch heute noch aktuellen Frage nachgegangen, welches denn der Gegenstand der Psychologie sei. In den weiteren Kapiteln erfahren die «personale Psychologie William Sterns» (*A. Brunner*), die «Metaphysik Ludwig Klages» (*H. Kunz*), die «perspektivische Psychologie Friedrich Nietzsches» (*P. Seidmann*) sowie die «Daseinsanalytik Martin Heideggers» (*H. Kunz*) spezielle Berücksichtigung. Den Abschluss dieses zweiten Kapitels bildet ein annähernd 100seitiger Beitrag von *D. Wyss* über die anthropologisch-existentialontologische Auffassung des Menschen unter dem Aspekt der Auswirkungen auf Psychiatrie und Psychotherapie.

Eine zentrale Bedeutung in diesem historischen Band wurde der Gestaltpsychologie beigemessen, der ein eigenes Kapitel (3) gewidmet wurde. Mit *W. Metzger*

kommt hier ein Autor zu Worte, der selbst zu ihren wichtigsten geistigen Mitgestaltern zu zählen ist. Eine zusätzliche intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff der «Ganzheit» liefert *Th. Hermann* in einem zweiten Beitrag, bei dem es sich ebenfalls um eine Wiederveröffentlichung handelt.

Die Wege psychologischer Theorien im 20. Jahrhundert werden im vierten Kapitel aufgezeigt. Die Beiträge sind als Hinleitung zu den Folgebänden über Freud, Pawlow, Binet, Lorenz, Piaget und Lewin zu verstehen. Zusätzlich werden in speziellen Arbeiten die geschichtlichen Grundlagen der Nachbarwissenschaften Psychosoma-

tik, Psychiatrie und Pädagogik gelegt. Hier zeigt sich denn auch die komplexe historische Verflochtenheit von Disziplinen, die heute eine eigene Identität beanspruchen.

Biographien sowie eine Auswahl historischer und systematischer Darstellungen der Psychologie bilden die Schwerpunkte im Anhang.

Zusammenfassend: in diesem ersten Band wird – neben der Auflistung zahlreicher isolierter Einzelfaktoren – in sehr differenzierter Weise die Vorgeschichte verschiedener psychologischer Richtungen dargestellt, an die die späteren Bände wieder anknüpfen.

Ernst Preisig, Fribourg

Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band II und III: Freud und die Folgen (I) und (II). Von der klassischen Psychoanalyse bis zur allgemeinärztlichen Psychotherapie. Herausgegeben von Dieter Eicke. Verlag Kindler, Zürich 1976 und 1977. 1343 S. und 1385 S.

Der zweite und dritte Band der insgesamt fünfzehn, nicht einzeln erhältlichen Bände der Enzyklopädie «Die Psychologie des 20. Jahrhunderts» – Kindler präsentiert sie als das Jahrhundertwerk der Psychologie – befassen sich auf rund 270 Seiten mit Freud und der an ihn anschliessenden oder sich von ihm absetzenden Tiefenpsychologie in Theorie und Anwendung. Was ist alles in diesen zwei gewaltigen Bänden enthalten, an denen 113 Autoren mitgearbeitet haben? Zuerst werden uns die Person Sigmund Freud, sein Leben, seine Zeit, seine Patienten und seine Freunde vorgestellt. Darauf folgt eine ausführliche Darstellung der psychoanalytischen Theorie: der psychische Apparat, das Unbewusste, die Triebtheorie, die Sexualität, die Ich-Psychologie usw. Die weiteren Kapitel sind der psychoanalytischen Sicht der schizophrenen Psychosen, der Delinquenz, dem Suizid, der Sucht, der Kinderpsychologie und der Psychosomatik gewidmet. Mit Aufsätzen über den Beitrag der Psychoanalyse zu soziologischen und sozialpsychologischen Fragestellungen sowie dem ersten Teil einer Uebersicht über die psychoanalytische Bewegung in den einzelnen Ländern schliesst der erste Band.

Der zweite Band fährt mit der Darstellung der psychoanalytischen Bewegung weiter und schildert auch die Lage der Psychoanalyse in den osteuropäischen Staaten. Der Leser wird mit Lebenswerken berühmter Nachfolger Freuds bekanntgemacht (Anna Freud, Heinz Hartmann, Melanie Klein, Michael Balint und viele andere). Einen grossen Raum nehmen die Individualpsychologie von Alfred Adler und die analytische

Psychologie von C.G. Jung ein. Auch der Daseinsanalyse, der Schicksalsanalyse, der Gesprächspsychotherapie und der Gestalttherapie sind eigene Beiträge gewidmet. Abhandlungen zu verschiedenen psychotherapeutischen und zu allgemeinärztlichen Psychotherapie schliessen das umfangreiche Werk ab. Dabei erscheinen die nur schwerlich der Tiefenpsychologie zuzurechnenden Artikel über Musiktherapie, Atemtherapie u. ä. in diesem Werk etwas fehl am Platz. Weitere, aus der Psychoanalyse hervorgegangene Gebiete wie die Kinder-, Ehe- und Familientherapie werden in anderen Bänden der Enzyklopädie abgehandelt.

Zu schätzen weiss der Leser sicher die vielen biographischen Angaben über alle wichtigen Vertreter der Tiefenpsychologie, die überall das Menschliche durchscheinen lassen und auch das Allzumenschliche nicht beschönigen, sowie die vielen Fotos und Faksimiles. Schade, dass die eigentlich interessanten und heute brennenden Fragen nur im Nachwort des Koordinators des Gesamtwerkes gestreift werden; wie: Welches ist der wissenschaftstheoretische Status der Psychoanalyse? Kann sie ihre Wirksamkeit als therapeutische Technik nachweisen? Die Reflexion über das «Forschungsprogramm Tiefenpsychologie» hätte man sich gerne ausführlicher gewünscht. Gesamthaft gesehen geben die beiden Bände einen breiten Ueberblick und eine gute Orientierung im oft nicht leicht überschaubaren Feld der tiefenpsychologischen Schulen und bedeuten so ein brauchbares Arbeits- und Nachschlageinstrument.

Herbert Schmid, Fribourg

Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band V: Binet und die Folgen. Herausgegeben von Gerhard Strube. Verlag Kindler, Zürich 1977. 1054 S.

Der fünfte Band der Psychologie des 20. Jahrhunderts ist den Problemen der Messmethodik, der Psychodiagnostik und der Persönlichkeitsforschung gewidmet, zentralen Bereichen der Psychologie, deren Bearbeitung wirkungsvoll von Alfred Binet um die Jahrhundertwende angeregt wurde, wenngleich diese Zweige der Psychologie natürlich auch andere verdienstvolle Ahnherren besitzen. Der erste Teil «Messen und Testen in der Psychologie» vermittelt einen guten Einblick in bedeutsame Fragen der Datenerhebung im Rahmen der Diagnostik und des Experimentes. Die Beiträge werden eröffnet durch eine ausgezeichnete Einführung in die Probleme des Messens im Bereich des Psychischen. *W. Tack* ist es gelungen, die Grundlagen der klassischen Messtheorie in allgemein verständlicher Form darzulegen und die moderne Repräsentationstheorie der Messung in ihrer speziellen Bedeutung für die Psychologie zu skizzieren. Dabei ist der Autor auf die gängigen und teilweise löschungsresistenten Argumente gegen das Messen im Bereich der Sozialwissenschaften eingegangen und hat die Möglichkeiten der Messung im Bereich psychologischer Fragestellungen umrissen, die besonders durch die Repräsentationstheorie der Messung eine entscheidende Ausweitung erfahren haben. *E. R. Rey* vermittelt einen Ueberblick über die Entwicklung, Systematik und die Grundlagen der Testdiagnostik, in dem er auf das Dilemma der nicht unproblematischen Grundlagen der klassischen Testtheorie wie des Rasch-Modells (bzw. deren Angemessenheit) und das unverzichtbare Desideratum nach objektiven Testverfahren aufmerksam macht. *S. Preiser* führt in das psychologische Experiment und *R. Koeck* und *G. Strube* in die Beobachtung und Befragung ein. Letztere fordern eine «umgreifende Handlungstheorie», in die die Beobachtung und Befragung einzubetten seien, und glauben, davon eine Fundierung der Methode erhoffen zu können. Mit der Psychologisierung der Methode (oder einer erkenntnistheoretischen Frage) handelt man sich indessen das dadurch nicht lösbare Problem ein, mit welcher wissenschaftlichen Methode denn diese Handlungstheorie zu prüfen sei. Die Methoden der Fall- und Längsschnittuntersuchung werden von *H. Thomae* dargestellt, leider ohne Integration in die zuvor referierte Methodologie. Allerdings betrachte ich es auch durchaus als Vorteil des Buches, dass verschiedene Ansätze der Psychologie zur Sprache kommen.

Dem grundlegenden Kapitel über das Messen, Testen und Datenerheben in der Psychologie folgt die Behandlung verschiedener spezieller psychodiagnostischer Verfahren.

Der zweite Teil des Bandes gilt der Persönlichkeitsforschung und der differentiellen Psychologie. Die ersten Abschnitte setzen sich mit eigenschafts- und typologisch orientierten (*A. Brunner*) und konstitutions-typologischen (*D. von Zerssen*) Ansätzen auseinander. Der methodische Teil bezieht sich auf die faktorenanalytische Persönlichkeitsforschung (*K. Pawlik*), die nicht-metrische Dimensionsanlage (*G. Gigerenzer*) und die mathematischen Methoden zur Klassifikation von Personen (*G. Gigerenzer*).

Besonders informativ für ein breiteres Leserpublikum ist der Beitrag von *Pawlik* über die faktorenanalytische Persönlichkeitsforschung. Kaum eine statistische Methode wurde in der Psychologie mehr usurpiert und gleichermassen auch ungerechtfertigt kritisiert, so dass es besonders wertvoll ist, dass der Leser mit den Annahmen und Voraussetzungen, die der Faktorenanalyse zugrundeliegen, vertraut gemacht wird und auch auf engem Raum eine Bestandsaufnahme der wichtigsten Ergebnisse dieses Zweiges der Persönlichkeitsforschung erfahren kann, die von der Methodik her als wichtige Alternative zum Experiment in der Psychologie einen zentralen Platz hat.

Das umfangreiche Werk wird abgeschlossen durch Beiträge über verschiedene Persönlichkeitstheorien, verhaltenstheoretische (*R. Bergius*), rollentheoretische (*M. Waller*) und einstellungstheoretische (*E. Roth* u. *H. Gachowetz*) Ansätze werden dargestellt und kritisch referiert. Ebenso werden Forschungsergebnisse über genetische (*G. Strube*), soziale und kulturelle (*A. Stapf*) Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung erörtert. Der Band leistet, was eine Schrift mit einer derart hochgesteckten Zielsetzung leisten kann: er vermittelt durch kompetente Autoren eine Bestandsaufnahme in zentralen Bereichen der Differentiellen Psychologie und der Persönlichkeitsforschung unter Einbezug der Psychodiagnostik. Eine Summa, die die disparaten Ansätze und Ergebnisse zu integrieren vermöchte, wird der Leser nicht finden – sie zu suchen, wäre eine Leserabsicht, die auf einer nicht einlösbaren Erwartung beruht.

Meinrad Perrez, Fribourg

Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VIII: Lewin und die Folgen. Herausgegeben von Annelise Heigl-Evers. Verlag Kindler, Zürich 1979. 1138 Seiten.

Die verschiedenen Beiträge sind zu folgenden Ueberkapiteln zusammengefasst: Zur Sozialpsychologie; Einflüsse und historische Entwicklung; Entwicklung der Theorie; Methoden sozialpsychologischer Forschung;

Soziale Wahrnehmung; Soziale Einstellungen; Vorurteile; Soziale Motivation; Konformität und abweichendes Verhalten; Gesten, Sprache und soziales Handeln; Gruppen; Institutionen, Organisationen, Gesellschaft.

Zur Gruppendynamik: Zur Entwicklung der Gruppendynamik; Modelle der Gruppendynamik; Gruppendynamik und soziales Lernen. Zur Gruppentherapie: Entwicklung, Konzepte und Theorieansätze; Psychoanalytische Gruppentherapie; Psychoanalytische Gruppenmethoden in Weiter- und Fortbildung; Tiefenpsychologisch und sozialpsychologisch orientierte Gruppenmethoden; Gruppenpsychotherapie in der Klinik; Gruppenarbeit im sozialen Feld; Selbsthilfegruppen; Ehe- und Familientherapie. In jedem dieser Uebersichtskapitel sind mehrere Beiträge zusammengestellt, etwa unter «Entwicklung der Theorie»: die Feldtheorie von Kurt Lewin; über die Theorie der symbolischen Interaktion; Rollentheorie; Freuds Sozialpsychologie; Lernpsychologisch-behavioristische Ansätze in der Sozialpsychologie. Die verschiedenen Beiträge sind von kompetenten Vertretern des entsprechenden Bereichs abgehandelt und umfassen in der Regel zwischen 8 und 14 Seiten.

Das Werk gibt einen guten Ueberblick über den Stand der Sozialpsychologie. Obwohl *Lewin* nicht der einzige «Gründer» der Sozialpsychologie war (auf dem Titelbild figurieren auch *G. H. Mead* und *S. H. Foukles*), ist es sicherlich gerechtfertigt, den die Sozialpsychologie behandelnden Band ihm und den auf seinen Arbeiten aufbauenden Forschungen zu widmen und in mehreren Kapiteln sein Leben und Werk zu behandeln. Viele Beiträge nehmen nicht ausdrücklich Bezug auf Lewin (das

heisst sie zitieren ihn nicht), doch zeigen sich überall Einflüsse indirekter Art, sei es inhaltlich oder methodisch oder vom Anliegen und sozialen Engagement her oder auch nur in der Verwendung von Lewin eingeführter Begriffe, wie es wohl für die aktuelle Sozialpsychologie typisch ist. Andererseits werden aber nicht alle Forschungsrichtungen gewürdigt, die sich explizit auf Lewin berufen,; so ist der heute stark vertretene Person x Situations-Interaktionismus nur sehr verkürzt in einem Beitrag von *Argyle* (S. 380 - 382) zu finden, obwohl er sicherlich auch zur Sozialpsychologie (dies der Untertitel des Bandes) gerechnet werden muss.

Es würde zu weit führen, jeden Beitrag kritisch zu würdigen. Herausgehoben seien die Darstellungen von Leben und Werk Lewins von *Metzger*. Hier wird besonders deutlich, in wievielen Bereichen Lewin innovativ war, wie kreativ er Probleme löste und wie er sich immer wieder von seiner eigenen Lebenssituation und von Ereignissen «im Felde», die ohne direkten Einfluss des Experimentators zustande gekommen waren, inspirieren liess.

Die weiteren Beiträge sind durchwegs von hohem Niveau und auch für den Fachmann von Interesse. Er wird die meisten Ansätze der Sozialpsychologie gut belegt finden. Zudem sind die Beiträge zwar nicht immer auf dem neuesten Stand, aber doch aktuell. Alles in allem handelt es sich um ein sehr gut brauchbares Handbuch der Sozialpsychologie. Jean Luc Patry, Fribourg

Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band IX: Ergebnisse für die Medizin (1). Psychosomatik. Herausgegeben von Peter Hahn. Verlag Kindler, Zürich 1979. 1072 S.

Band IX befasst sich mit Konsequenzen der Psychologie für die Medizin: der Psychosomatik. Bedenkt man, dass nach verschiedenen Untersuchungen 30 bis 50 Prozent der Patienten eines Allgemeinpraktikers an Störungen oder Krankheiten leiden, bei deren Entstehung oder Fortdauer seelische Faktoren ursächlich beteiligt sind, ist die Notwendigkeit und Aktualität eines solchen Bandes offensichtlich. Die hier vorliegende, gegenwärtig wohl umfassendste Gesamtdarstellung der psychosomatischen Medizin ist folgendermassen gegliedert: Nach einer einführenden wissenschaftstheoretischen Betrachtung über die Bedeutung der empirisch-analytischen, der phänomenologischen, hermeneutischen und dialektischen Methode für die psychosomatische Medizin werden auf rund 300 Seiten verschiedene Forschungsmethoden und Arbeitsmodelle vorgestellt, u. a. die Modelle der Psychoanalyse, der medizinischen Anthropologie, der Daseinsanalyse, das Stressmodell sowie lerntheoretische, kybernetische und sozialpsychologische Erklärungsansätze. Auf eine multikonditionale

Betrachtungsweise und Interdisziplinarität wird grosser Wert gelegt. Fast die Hälfte des Bandes nehmen die Beiträge zur speziellen Psychosomatik ein. Besonders sticht hervor, dass neben den klassischen Gebieten der Psychosomatik wie Innerer Medizin, Gynäkologie, Dermatologie usw. auch, allerdings sehr kurz, die Augenheilkunde, die Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde und die Orthopädie – normalerweise in Gesamtdarstellungen der Psychosomatik nicht berücksichtigt – abgehandelt werden. Schliesslich werden die wichtigsten ambulanten und stationären therapeutischen Verfahren ausführlich erörtert. Ueber 60 Autoren aus Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialarbeit haben das heute vorhandene, allerdings noch bruchstückhafte theoretische und therapeutische Wissen zusammengetragen. Erfreulicherweise zeichnet sich eine weitgehende Ablösung des lange vorherrschenden spekulativen Denkens durch sorgfältige Forschungsarbeiten mit zunehmend genaueren Untersuchungsmethoden ab.

Herbert Schmid, Fribourg

Heinemann, M. (Hrsg.): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Teil 1. Stuttgart: Klett, 1979. 289 S.*

Der erste Band dieser zweibändigen Uebersicht über die pädagogische Historiographie enthält Berichte über die historische Bildungsforschung aus Belgien, Finnland, Frankreich, Grossbritannien, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Oesterreich, Volkspolen und den USA. Der zeitliche Schwerpunkt der Berichte liegt auf der Forschungsaktivität seit 1945, mehrere gehen allerdings hinter diesen Zeitpunkt zurück.

Die Schwierigkeit der Besprechung dieses Bandes liegt darin begründet, dass er zehn völlig heterogene Darstellungen enthält. Um diese Heterogenität nicht einfach zu reproduzieren, ist es sinnvoll, sich zu fragen, unter welchen Gesichtspunkten ein Bericht über die pädagogische Geschichtsschreibung eines Landes uns interessieren kann:

- Studien zur Geschichte des Erziehungswesens anderer Länder sind für den, der sich selber mit der Thematik befasst, wohl vorwiegend unter methodologischem Gesichtspunkt interessant. Darauf müsste ein Ueberblick mindestens einige Hinweise geben.
- Von Interesse könnte aber auch eine Geschichte der Historiographie der Pädagogik des betreffenden Landes sein, als Teil einer Wissenschaftsgeschichte. Sie könnte zeigen, aufgrund welcher Umstände die Geschichte der Pädagogik in diesen oder jenen Formen und Ausmassen betrieben wird und damit auch interessante Hinweise für eine vergleichende Erziehungswissenschaft liefern.
- Schliesslich kann es für denjenigen, der sich selbst mit dieser Fachrichtung bzw. einem Thema daraus befasst, von Interesse sein, wissenschaftliche Arbeiten zu einem gleichen oder ähnlichen Thema aus andern Ländern zu kennen. Von Interesse ist also auch eine Uebersicht über die Forschungsthemen.

Dieses letztere, bloss bibliografische Interesse können alle Berichte einigermassen befriedigen. Allerdings gehen die Arbeiten von *De Vroede* (Belgien), *Kuikka* (Finnland), *Sunnana* (Norwegen), *Woloszyn* (Polen) und *Flores d'Arcais* (der seltsamerweise in seinem Literaturverzeichnis über Italien das gesamte Inhaltsverzeichnis eines seiner Werke abdruckt) kaum über diese schlichteste Notwendigkeit hinaus. Wer nicht an einem dieser Länder oder an einer speziellen Thematik interessiert ist, kann sich deshalb die Lektüre dieser Berichte schenken.

Die anderen fünf Berichte gehen auch auf die geschichtliche Entwicklung der pädagogischen Geschichtsschreibung ein, allerdings in unterschiedlicher Qualität. Der etwas spöttische Bericht von *Noordmann / De Wolf* (Niederlande) gibt ausser einer amüsanten Lektüre nicht viel her; eine sozialgeschichtliche Forschung scheint erst am Anfang zu stehen, von der traditionellen geistesgeschichtlichen Literatur über «grosse pädagogische Ideen» halten die Verfasser nicht viel. Wie objektiv solche standpunktbezogenen Erklärungen sind,

kann der Rezensent natürlich in diesem wie in allen andern Fällen nicht feststellen.

Engelbrecht zeichnet die Entwicklung in Oesterreich nach, eine Entwicklung, die einige Parallelen mit den schweizerischen Verhältnissen aufzuweisen scheint: Ein nie mehr erreichtes Ausmass von Forschungsarbeiten vor und nach der Jahrhundertwende (durch die Mitglieder der jeweilige Ländergruppen der «Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte»), seit 1945 regelmässig eine kleine Anzahl von Dissertationen und eine je «nach Interessenlage und Möglichkeit des Lehrstuhlinhabers betriebene» vorwiegend geistesgeschichtliche Pädagogik. Heute fehlen sowohl «sozialgeschichtliche Betrachtungsweisen» wie auch «methodenkritische Auseinandersetzungen» gänzlich. Die Ursachen dieser Entwicklung des Fachbereichs bzw. der darin vorherrschenden Zugriffsweisen und Fragestellungen zeigt *Engelbrecht* weniger gut. In diesem Punkt (dem genannten zweiten Interesse) befriedigt mich eigentlich nur die Arbeit von *Cohen* über die Entwicklung der Geschichte der Erziehung als Studienggebiet in den USA. Sie beschreibt diese Entwicklung auf dem Hintergrund einflussreicher Strömungen der Pädagogik und Lehrerbildung einerseits und der Geschichtswissenschaft andererseits. Leider enthält dieser informative Bericht nur kurze Hinweise auf die aktuelle Forschung in den USA.

Am interessantesten scheinen mir aber die Berichte von *Karady* über Frankreich und von *Lynch* über Grossbritannien, was vor allem mit der Situation der Forschung in den betreffenden Ländern zusammenhängt. In beiden wird Erziehungsgeschichte nicht als Tradition der «grossen pädagogischen Ideen» betrieben, sondern ist stärker sozialgeschichtlich orientiert. Während es sich dabei in Grossbritannien um eine neue Tendenz zu handeln scheint, besteht in Frankreich seit Durkheim immerhin eine gewisse Tradition in dieser Richtung. Beide Berichte stellen fest, dass sich seit den siebziger Jahren auch die Fachhistoriker stärker für dieses Forschungsgebiet interessieren. Die Existenz einer gegenüber den Sozialwissenschaften offenen Geschichtsforschung (der Annales-Schule) und einer an der Geschichte interessierten Erziehungssoziologie (zum Beispiel die Gruppe um *P. Bourdieu*) machen die französische Forschung wohl zu einer der methodologisch und inhaltlich interessantesten. (Dieser Eindruck mag auch von *Karadys* erklärter Voreingenommenheit für sozialgeschichtlich konzipierte Forschungsrichtungen beeinflusst sein; es geht ihm auch bei der Literaturübersicht mehr darum, neue Tendenzen aufzuzeigen als die bestehende Literatur darzustellen.) *Lynch* wie *Karady* weisen im übrigen auf den Einfluss der Veränderung des institutionellen Rahmens (zum Beispiel Pädagogik als Pflichtfach für Lehramtskandidaten, Erziehungswissenschaft als eigenständiges Studienggebiet) für die Ent-

wicklung der historischen Erziehungswissenschaft hin. Leider bleiben solche Zusammenhänge, die für ein vergleichendes Studium der wissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Institutionen interessant wären, in diesen wie in den übrigen Berichten nur angedeutet. Insgesamt also ein Sammelband mit Beiträgen unterschiedlicher Qualität. Jenen, die sich mit der Geschichte der Pädagogik bzw. der Erziehung befassen, bringen einige Beiträge wertvolle Anregungen und Literaturhinweise. Und denen (wohl der Mehrzahl der Leser), die in

der historischen Pädagogik einen alten Zopf oder einen nützlichen ideologischen Ueberbau zur Beantwortung der in der empirischen Forschung nicht lösbarer Fragen (etwa der Ziele oder des Menschenbildes) sehen, möchte ich empfehlen, die beiden Artikel von *Karady* und *Lynch* zu lesen und sich eines der erwähnten neueren Werke zur Lektüre auszuwählen. Das könnte vielleicht das aus Seminar oder Universität übernommene Bild der Pädagogikgeschichte etwas revidieren.

Franz Kost, Pädagogisches Seminar, Bern

Daniel Bain: Orientation scolaire et fonctionnement de l'école. Peter Lang, Berne, 1980, Collection Exploration, Recherches en sciences de l'éducation. 623 p.

En matière d'éducation, l'objectivité est une qualité rare. Les prises de position personnelles – parfois raisonnées – sont plutôt la règle. Il est vrai qu'elles convergent souvent vers des conceptions qui finissent par devenir des «vérités acquises»: l'école amplifie les différences socio-culturelles; l'orientation précoce restreint les chances de réussite; l'école est sexiste; l'école résiste au changement, etc. Avec un peu de bonne volonté, chacun peut trouver dans sa propre expérience personnelle les faits qui peuvent être avancés pour soutenir telle ou telle autre affirmation. Une étude expérimentale sérieuse, exhaustive, sur une vaste population d'élèves fréquentant l'école officielle, prise dans toute sa complexité, cela faisait, par contre, cruellement défaut. C'est le mérite principal de Daniel Bain d'avoir voulu combler cette lacune. Avec un ouvrage impressionnant par son envergure, par la richesse de ses données, par la rigueur de ses statistiques, par la multitude des renseignements qu'il apporte. 1800 élèves de neuf collèges du secondaire inférieur genevois (Cycle d'Orientation) sont étudiés depuis leur entrée dans l'institution jusqu'à leur insertion dans la profession ou dans les études supérieures. Avec eux, leurs parents, leurs enseignants, leurs conseillers d'orientation, et tous ceux qui ont pu intervenir, à un moment ou à un autre, dans leur histoire scolaire. Un immense travail fait de

patience, de rigueur, d'objectivité. Il est vrai que tout cela vient confirmer, dans l'ensemble, les «idées reçues» que chacun partage: l'école profite aux classes privilégiées et défavorise les défavorisées; la valeur pronostique de la sélection est faible pour les élèves faibles; les garçons sont conduits vers des études plus longues que les filles; la généralisation d'une réforme en fait perdre les objectifs initiaux etc. Ce n'est peut-être pas bien original, mais c'est extrêmement important de l'avoir prouvé de manière aussi claire, précise et incontestable. Ce qui, pour beaucoup d'éducateurs, n'était qu'intuitions ou même convictions, se trouve maintenant confirmé objectivement. Bain regrette que «ce niveau et ce type d'observations et d'analyses ne fournissent pas l'information en retour nécessaire pour la régulation immédiate»; nous ne partageons pas entièrement sa modestie: l'école pourrait – si elle le voulait réellement – utiliser cette mine d'observations pour ajuster son fonctionnement. Elle pourrait aussi – si elle le voulait vraiment – conclure de l'ensemble de ces données à la nécessité d'une stratégie de réforme permanente, la seule susceptible de réaliser l'ajustement continu de sa pratique aux objectifs éducatifs de départ, et en même temps à la réalité socio-culturelle de plus en plus mouvante. Mais le voudra-t-elle vraiment?

Alberto Munari, FaPSE, Genève

Eric Esperet: Langage et origine sociale des élèves. Peter Lang, Berne, 1979. Col. Exploration, Recherches en sciences de l'éducation. 281 p.

Le rôle que la société fait jouer au langage, et en particulier au langage écrit dans la sélection scolaire, est un problème pédagogique, qui, s'il a été maintes fois évoqué, reste d'une actualité brûlante. Eric Esperet l'aborde en enseignant et en chercheur, fonctions qu'il assume à l'Université de Poitiers.

La première partie de l'ouvrage constitue un condensé des approches théoriques et expérimentales récentes de ce problème. Cette «revue de questions» présente certes la forme requise par la convention des «thèses», mais elle constitue indéniablement l'outil de travail efficace

que souhaitait produire l'auteur. A souligner, les prologomènes à la constitution d'une psycholinguistique différentielle, clairement exposés et d'une pertinence remarquable, ainsi que la description, enfin complète, de l'œuvre de Bernstein. A ce propos, un regret: l'auteur reste prisonnier de la reconnaissance légitime de tout sociolinguiste envers les travaux «du» pionnier et du précurseur. Pourtant, en dépit de la pertinence d'ensemble de l'œuvre de Bernstein, les éléments d'analyse proposés par Esperet constituent autant des prémisses à la dénonciation et au rejet définitifs des concepts de co-

des élaborés et codes restreints. Pourquoi attendre encore?

C'est à une démarche expérimentale précise et rigoureuse que nous convie l'auteur dans la seconde partie. Le thème est plus que séduisant: le langage écrit dans les productions d'élèves du degré secondaire et sa dépendance par rapport aux structures sociales et familiales. Si la méthode de travail et l'analyse des résultats présentent quelquefois un caractère très technique, les thèses démontrées justifient à elles seules la lecture de l'ouvrage:

- les différences linguistiques entre classes sociales, vont en diminuant au long du cursus secondaire, comme effet de la sélection à l'intérieur de la classe sociale défavorisée,
- les élèves qui réussissent, et qui adoptent la langue écrite «normée», font partie de familles qui, bien que socio-économiquement défavorisées, ont adopté des attitudes et des représentations propres aux classes favorisées.

Jean-Paul Bronckart, FaPSE, Genève

Anne-Nelly Perret-Clermont: La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Peter Lang, Berne, 1979. Collection Exploration, Recherches en sciences de l'éducation. 244 p.

Tout psychologue ou pédagogue connaît la thèse piagétienne relative à la construction de l'intelligence, selon laquelle les structures opératoires de l'enfant sont le produit de son activité sur le réel. Dans des situations perturbatrices, l'enfant cherche en effet activement à dépasser les déséquilibres et contradictions auxquels il est confronté.

A.-N. Perret-Clermont, selon une approche psychosociologique, émet l'hypothèse que la construction opératoire de l'enfant s'effectue au travers d'interactions sociales considérées comme des catalyseurs de la structuration cognitive. D'après cette thèse le dépassement des «conflits socio-cognitifs» suscités par la confrontation des positions contradictoires des différents partenaires favoriserait le développement cognitif de l'enfant.

Plusieurs recherches menées par cet auteur selon les méthodes cliniques et expérimentales viennent nettement confirmer ces hypothèses en montrant que les enfants placés pendant quelques minutes seulement en situation de «conflit sociocognitif» progressent significativement plus que les enfants formant la population contrôle et parviennent à des niveaux de structuration sta-

bles. Ces progrès s'opèrent, même si le partenaire est moins avancé dans le domaine concerné. Cependant, l'interaction de pairs de niveaux de développement différents n'est pas suffisante pour produire un progrès opératoire. Certaines compétences sociales et cognitives sont également nécessaires afin que les partenaires puissent «entrer en matière».

L'importance et la stabilité de ces progrès indiquent qu'une «pédagogie adéquate» peut supprimer les inégalités, sociales notamment, contrairement à toutes les tentatives de «pédagogie compensatoire». La démarche pédagogique suggérée par A.-N. Perret-Clermont s'oppose à l'enseignement expositif et frontal pour envisager un accroissement des échanges entre pairs et une adaptation très précise des interventions aux stades de développement cognitif des enfants.

La rigueur de la méthode expérimentale adoptée, l'originalité et la fécondité des résultats obtenus, les perspectives pédagogiques esquissées de même que la précision de l'écriture font de cet ouvrage un document fondamental et clair que tout chercheur en pédagogie et tout enseignant devrait avoir lu.

Jacques Weiss, IRDP, Neuchâtel

Jean-Marie De Ketele: Observer pour éduquer. Peter Lang, Berne, 1980, Coll. Exploration, Recherches en sciences de l'éducation. 214 p.

Les déterminants de l'action humaine doivent être recherchés moins dans la réalité dite objective que dans les perceptions qu'en ont les personnes; aussi le projet de modifier une conduite humaine suppose-t-il une pensée attentive aux champs représentatifs.

Cherchant à contribuer à une éducation qui vise à rendre l'élève autonome, Jean-Marie De Ketele, dans son livre «*Observer pour éduquer*», privilégie une attention peu étudiée en éducation et qui semble capitale et formative: il s'agit de l'attention accordée au champ représentatif des acteurs du processus éducatif. Prendre en compte la face «interne», celle dont un comporte-

ment est perçu; percevoir et respecter la perception d'autrui; en apprendre la réalité et en avoir le souci constant; avoir le projet de mettre en confrontation les perceptions divergentes qui ne sont que rarement la réplique exacte de la réalité, tel semble devoir être le souci prioritaire de l'éducateur, s'il veut modifier l'action de l'élève et lui conférer l'autonomie souhaitée.

Cette proposition, étayée de propositions concrètes, s'insère dans une perspective globale de l'approche des problèmes. Cette approche, chère à l'auteur, préside désormais à l'esprit des réformes en éducation.

Les objectifs éducatifs qui permettent une plus grande

autonomie ne se classent pas en catégories exclusives; intégrés les uns aux autres, ces aspects sont indissociables et l'on ne peut plus privilégier l'aspect cognitif de ses composantes affectives, relationnelles, psychomotrices. L'auteur suggère plusieurs voies d'approche en ce sens.

On observe pour évaluer. On évalue pour fonder une décision (non pour donner des notes, ni pour juger). On prend une décision pour agir (un enseignant est éducateur). On agit pour orienter l'élève vers la maîtrise d'un objectif. On vise à l'autonomie de l'élève. Cette chaîne logique confère à l'étude de De Ketele la cohérence qu'il souhaite, par la régulation, conférer à l'action pédagogique. L'innovation pédagogique commence à suivre de tels chemins: en Suisse romande, la réforme de l'enseignement de la mathématique suit un cycle de régulation très précieux, qui permet, tous les six ans, d'ajuster les procédures novatrices et d'améliorer – en continuité – les procédures pédagogiques; quant aux procédures d'appréciation du travail de l'élève, elles s'inscrivent peu à peu dans la même chaîne logique (cf. les travaux de SIPRI-ATE qui viennent de commencer et que l'IRDP anime en Suisse romande).

Comprendre un processus éducationnel cohérent – souci constant de l'auteur –, c'est comprendre l'histoire des intégrations successives. Optant pour l'explication piagétienne, selon laquelle les apprentissages ne sont pas la juxtaposition de nouveaux schèmes comportementaux aux schèmes antérieurs, mais la transformation de schèmes antérieurs en de nouveaux schèmes plus complexes, De Ketele intègre les objectifs intermédiaires – qu'il analyse en détail et avec précision – aux objectifs terminaux, eux-mêmes moyens pour rechercher l'objectif premier, l'autonomie.

Observer pour éduquer: la difficulté réside dans l'incapacité d'observer directement ce qui se passe dans la tête du sujet. On est donc amené à produire des inférences sur les processus mentaux à partir de l'analyse de leurs produits ou – ce qui est mieux – des procédures observables utilisées. Ces techniques peuvent devenir moyens d'action.

Souhaitant répondre à l'attente des enseignants, des chercheurs, et présenter des propositions concrètes et non des principes théoriques de l'action éducative, De Ketele part de la pratique quotidienne de l'évaluation par l'enseignant et offre une gamme de stratégies visant à une pédagogie de maîtrise par l'action concrète de l'enseignement dans sa classe. Il présente une analyse précise du fonctionnement et du but du Conseil de classe et de ce travail d'équipe qui vise à rassembler, analyser et synthétiser des informations pertinentes, valides et fiables pour prendre des décisions pédagogiques. Les formateurs d'enseignants trouveront une analyse de la formation basée sur deux axes bipolaires – modèles naturel et artificiel, empirique et rationnel – débouchant sur des propositions concrètes de nature à relier la formation non plus à une recherche de moyens, mais à une réflexion en profondeur, liée à un cadre problématique cohérent pour le candidat à l'enseignement. S'adressant aux chercheurs et aux enseignants, De Ketele cherche à favoriser leur interaction: stimulant la réflexion des uns et des autres, évitant de donner des préceptes, mais offrant un matériau très riche et très concret de nature à inspirer leur pratique, l'ouvrage qu'il a signé trace sans aucun doute une voie d'approche susceptible de favoriser le passage de l'élève à un état de plus grande autonomie, partant son éducation.

Jacques-A. Tschoumy, IRDP, Neuchâtel

Jacques Weiss: A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Peter Lang, Berne, 1980, Coll. Exploration, Cours et contributions pour les sciences de l'éducation. 334 p.

L'ouvrage de J. Weiss, à la fois dense et clair, n'est pas sans rappeler un moment significatif des préoccupations de la recherche dans le domaine de la lecture, recherche dont l'IRDP – sous l'impulsion de son premier directeur, le professeur S. Roller – a su garantir la permanence: le symposium de Chaumont sur Neuchâtel, tenu en 1971 et dont les actes furent publiés deux ans plus tard sous le titre de «Apprendre à lire» dans la collection Socrate du GRETI. Nous avons là, et d'emblée, des textes essentiels marquant le début d'une trajectoire cohérente que J.W. confirme aujourd'hui de façon remarquable.

Formellement, l'ouvrage est constitué de neuf textes formant trois parties. Une bibliographie très riche et un index en l'occurrence particulièrement utile complètent l'ensemble. Si la plupart des textes ont été rédigés par J.W., collaborateur scientifique à l'IRDP, il faut souligner la participation de D. Brocard, J. Cardinet, A. Perrot et F. Stoll. Tous ces écrits, indépendamment de leurs

contenus, ont en commun les mêmes qualités de clarté et de simplicité terminologique; c'est dire qu'ils s'adressent à un public très large d'enseignants, de chercheurs voire de parents.

La première partie a plutôt un caractère «définitoire»: elle tente de situer clairement la lecture en tant que telle, de même que son apprentissage d'une part, son enseignement d'autre part.

La seconde partie établit une sorte de bilan des recherches effectuées à l'IRDP durant ces sept dernières années, recherches portant aussi bien sur l'analyse et la comparaison de méthodes ayant cours en Suisse romande que sur l'image de la société vue à travers «Bonjour la vie», première réalisation romande d'un ouvrage destiné aux classes de troisième année.

La troisième partie enfin, constituée de deux textes assez brefs, peut être considérée à la fois comme une synthèse et comme une ouverture à une compréhension toujours plus profonde de phénomènes qui régissent

l'acquisition puis la maîtrise de l'acte lexique. C'est peut-être dans ces pages que nos propos liminaires trouvent leur justification.

En effet, si de nombreux travaux relatifs à la lecture ont été produits ces dernières années, rares sont ceux qui constituent une réelle contribution à la solution des problèmes de fond. Car dans ce domaine comme dans d'autres d'ailleurs la spéculation sous des dehors scientifiques ne conduit que trop souvent à l'impasse. Or, c'est précisément le mérite de l'ouvrage de J.W. que d'avoir su avec clarté dégager une ligne de progression efficace tout en proposant des conclusions à la fois cohérentes et riches en virtualités. Le modèle théorique représentatif de l'acte de lecture n'est certes pas définitivement élaboré, ni d'autre part celui, pratique, d'une pédagogie effectivement «constructiviste». Toutefois, le symposium de 1971 et actuellement le livre de J.W. jalonnent une perspective d'autant plus nette qu'elle ouvre, en Suisse romande, un champ d'application remarquable: la rénovation de la pédagogie de la langue maternelle. Il convient de souligner ici le fait que les moyens méthodologiques élaborés en vue de cette entreprise se sont largement – et heureusement – inspirés des travaux de J.W. et de ses collaborateurs.

Considérons trois autres aspects de cet ouvrage. Tout d'abord, l'élaboration du matériel pratique d'enseignement. Le chapitre VII, dû à A. Perrot et D. Brocard (consacré à l'analyse de «Bonjour la vie») montre éloquentement le pouvoir de récupération des idéologies traditionnelles. L'image de la société que donne cette anthologie romande est en effet «incomplète, idéalisée, idyllique, bucolique, passéiste. [...] «Bonjour la vie» n'a pas été pensé, ni réalisé autrement que les livres de lecture de la catégorie dont il a pris la relève et la place. Il en a conservé les qualités et les défauts» (p. 270).

En second lieu, J.W. a souligné à juste titre la primauté

de l'oral dans la construction du pouvoir de lecture: «Il semble donc a priori préférable, pour aborder de langage écrit, de partir du langage oral. C'est le seul que l'enfant pratique et l'on ne peut construire un apprentissage nouveau qu'en s'appuyant sur des connaissances déjà acquises» (p. 196). Or, le langage que l'enfant pratique – et qui fonctionne parfaitement – renvoie à des modèles dont ni la syntaxe, ni le lexique notamment ne se reconnaissent dans les «textes à lire». Une fois de plus, posons la question de savoir ce qu'on entend par «langage oral». Car ici également, l'obsession normative risque de mener à l'exclusion d'une part importante des formes spontanément produites par l'enfant.

Enfin, relevons le soin qu'apporte J.W. à décrire les éléments d'un environnement favorisant l'acquisition de la lecture ou à mentionner les nombreuses conditions dont elle dépend. La tâche des enseignants, mais aussi, comme le souligne J.W., celle des parents eux-mêmes impliquent un engagement déterminant pour l'avenir de l'enfant. S'il appartient aux écoles normales (elles en ont le pouvoir) de former dorénavant les maîtres à cette tâche exigeante, il sera beaucoup plus difficile de corriger la disparité des milieux socio-culturels des enfants et par conséquent de développer en classe des activités fondées sur les acquis préscolaires. J.W. en est certes conscient, mais nous pensons en particulier à ces enfants de migrants qui constituent encore les 20 à 30 pour cent des effectifs du primaire. Nulle part il n'est question d'eux.

On le constate, l'ouvrage de J.W. dépasse le seul débat pédagogique. En se situant délibérément au-dessus des querelles de méthodes, l'auteur révèle à travers une même recherche des pans essentiels de la problématique de la pédagogie de la lecture. Il s'agit là d'une œuvre à la fois fondamentale, enrichissante et prospective. Elle mérite l'audience la plus large qui soit.

Charles Muller, Ecole normale, Neuchâtel

Leonardo Massarenti: Créativité et pédagogie de la troisième dimension. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, 1980. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation «Pratiques et théorie», No 18.

Le livre de Massarenti sur la créativité et la pédagogie de la troisième dimension s'inscrit dans une politique de mise à disposition par l'écrit de connaissances éparpillées dans les livres ou les articles (généralement en anglais) ou diffusées par l'enseignement dans le cadre de l'université ou de séminaires. L'auteur, après avoir distingué deux types de créativités, créativité plan, (pensée divergente) et créativité spirale (liée à l'imaginaire et à l'intuition), analyse les apports de Osborn (brainstorming), Gordon (Synectique), Koestler (théorie de bisociation) et identification de la place de la créativité dans le modèle de Guilford. Partant des travaux de Drevet, il donne les résultats de recherches qu'il a menées auprès des personnes supposées appartenir au monde des créa-

teurs afin de dégager un profil. Il débouche surtout sur un anti-portrait. Il analyse les freins à la créativité. Il présente divers instruments (tests dits de créativité) ayant été utilisés à la fin de la sixième année primaire avant le passage au cycle d'Orientation à Genève. Il analyse les travaux de Korzybski et la sémantique générale, méthode pour aider les individus à appréhender le monde sous d'autres formes, véritable systématisation de la créativité spirale (anticipation sur l'avenir). Après une analyse rapide de la créativité artistique et verbale, l'auteur passe à des propositions pour une pédagogie de la troisième dimension. C'est peut-être la partie la plus faible de l'ouvrage dans la mesure où elle ne débouche pas pour l'enseignant-lecteur de ce texte sur des métho-

des. Elle reste dans la droite ligne des exposés précédents. Ouvrage de synthèse, il ne débouche pas sur l'action pédagogique. La question qui est esquissée au début du dernier chapitre n'est-elle pas la principale? Peut-on acquérir la créativité dans une école telle que nous la connaissons qui ne fournit aux élèves qu'un enseignement basé uniquement sur l'intelligence...? «Le matériel scolaire et les livres d'école sont construits en écrits, en fonction du même critère de raisonnement.

Enfin le jugement, à travers les contrôles, repose sur l'utilisation de normes convergentes.» Nous souhaitons que l'auteur nous donne un complément plus méthodologique et analyse les nouveaux programmes de mathématique et 'Maîtrise du français' dans ce sens. Ce serait un heureux complément à un ouvrage par ailleurs fort bien documenté.

Jean-Louis Chancerel,
Service de l'enseignement spécialisé,
Lausanne

J.-B. Dupont, F. Gendre, S. Berthoud, J.-P. Descombes: La psychologie des intérêts. PUF, Paris, 1979, coll. Le psychologue. 244 p.

Cet ouvrage, rédigé par une équipe de professeurs et d'assistants de l'université de Lausanne, fait l'historique, l'analyse critique et la synthèse de toute une série de travaux sur les intérêts, définis comme des dispositions stables et durables qui orientent l'individu vers certaines activités scolaires, professionnelles ou de loisirs. Tout en mettant à la portée du lecteur francophone les travaux anglo-saxons les plus importants, ce livre présente aussi l'intérêt de faire le point sur les résultats récents d'études effectuées en Europe, et plus particulièrement en Suisse par l'équipe de Lausanne.

On peut tout d'abord noter le soin que les auteurs ont pris pour définir et délimiter leur objet d'étude (chapitre 1), en le situant par rapport aux autres dimensions de l'individualité (aptitudes, personnalité, valeurs) et en le plaçant dans un cadre théorique, qui manque trop souvent aux travaux de psychologie différentielle. Par ailleurs, ils ont eu le souci d'appuyer leurs présentations, analyses ou réanalyses sur des données empiriques solides.

Le chapitre d'introduction, avant de passer à une approche scientifique, caractéristique de l'ensemble de l'ouvrage, permet au lecteur de se faire une idée plus intuitive du concept d'intérêts en lui proposant une démarche introspective, qui l'interpelle directement comme sujet et acteur de sa propre analyse, et en lui suggérant différentes questions à se poser.

Le chapitre 2 propose un panorama structuré des différentes catégories d'intérêts, illustré par la description des principaux instruments d'évaluation, dont certains (notamment les inventaires de Kuder, Strong et Holland) sont présentés plus en détail dans des annexes.

Le chapitre 3 expose les divers modes d'évaluation des intérêts, plus particulièrement les méthodes de construction des inventaires, et analyse les caractéristiques formelles et métriques de ces instruments; leur valeur diagnostique et pronostique est étudiée de façon plus détaillée au chapitre 5, où l'on voit dans quelle mesure l'évaluation des intérêts peut contribuer à la prévision de l'orientation ou de la satisfaction professionnelles des adolescents et des adultes.

Les deux derniers chapitres (4 et 5) sont susceptibles

d'intéresser tout particulièrement l'éducateur ou l'enseignant, puisqu'ils traitent de l'origine des intérêts, de leur évolution, du rôle de la famille et de l'école dans leur développement, de leur relation avec le sexe ou avec les autres dimensions de l'individualité, ainsi que des applications possibles, illustrées par la présentation de deux cas d'orientation ou de réorientation.

A la fin de cette synthèse très vaste et complète, le praticien de l'éducation regrettera probablement le petit nombre d'études disponibles et consacrées à des domaines qui l'intéresseraient. Outre celui des loisirs, le domaine des intérêts scolaires est relativement peu exploré. La genèse de certains intérêts pour des branches et des types de formation ou de développement personnel paraît encore bien mal connue; on sait peu de chose sur la période 10-15 ans, alors même qu'elle paraît «importante, sinon décisive quant à l'élaboration, voire même la cristallisation des intérêts» (p. 113). Le manque de stabilité des intérêts avant 16 ans explique probablement pourquoi les chercheurs en psychologie différentielle ont peu étudié cette période. Cette instabilité (ou cette stabilisation progressive) pourrait au contraire intéresser le chercheur et le praticien en éducation, comme tout processus de développement et de maturation susceptible d'être favorisé ou contrarié par la formation scolaire. Une telle étude supposerait probablement d'autres méthodes d'observation et d'autres modèles théoriques que l'approche différentielle classique, psychométrique et nomothétique; nous pensons par exemple à des perspectives de type historiographique ou herméneutique ou encore de didactique expérimentale. Les auteurs signalent d'ailleurs en passant une piste qui devrait intéresser l'école: «dans le stade exploratoire» (correspondant notamment à la fin de la scolarité obligatoire) «les intérêts ont une fonction essentiellement pédagogique et servent à orienter les activités exploratoires des individus et les aident à mieux se connaître» (p. 175). A quand (dans la collection Exploration) un ouvrage sur la pédagogie des intérêts?

Daniël Bain, Centre de recherches psychopédagogiques
du Cycle d'orientation, Genève

