

Buchbesprechungen = Recensions

Objekttyp: **BookReview**

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**

Band (Jahr): **19 (1997)**

Heft 3

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Carpentier Claude (1996). *Histoire du certificat d'études primaires. Textes officiels et mise en oeuvre dans le département de la Somme (1880-1955)*. Paris: L'Harmattan (Bibliothèque de l'éducation).

En France, le certificat d'études primaire/CEP s'inscrit dans la longue tradition républicaine de l'école. Créé déjà sous le Second Empire par la circulaire du 10 août 1866, développé par ajustements et modifications à de multiples reprises, il a trouvé son terme officiel, il y a moins de dix ans, dans le décret du 28 août 1989. Il était délivré à la suite d'un examen facultatif proposé aux élèves qui, ayant l'âge requis pour subir les épreuves, avaient achevé le cycle primaire de leurs scolarité.

Défini par Jules Ferry comme «la consécration ordinaire des études», le CEP était «destiné à devenir très général, à être recherché et obtenu par tout élève qui aurait fait, de 7 à 14 ans, des études primaires régulières et complètes» (pp. 29-30). Il se présente comme un examen à visée démocratique, susceptible de sanctionner tout parcours scolaire primaire, quels que soient l'origine sociale et le sexe des élèves concernés.

Claude Carpentier démontre tout au long de sa recherche que cet objectif est loin de s'accorder à la réalité. Filles et garçons ne sont pas égaux devant l'examen et le caractère élitiste de celui-ci est dénoncé tant au sein de l'institution scolaire qu'à l'extérieur d'elle, dans la presse par exemple.

En outre, l'obtention du CEP n'a que peu d'incidence sur la poursuite de la formation: d'autres voies ouvrent à l'enseignement secondaire et le certificat n'est pas exigé pour entreprendre un apprentissage professionnel. Il peut tout au plus faciliter l'accès à certains postes dans ce que l'auteur nomme «la petite fonction publique» (p.223). Il ne figure ainsi qu'un rite de passage à la fin de l'école communale, comportant, comme tout examen, des lauréats et des recalés. Pourtant, avec ou sans «certif», l'école est finie quand même!

L'étude de Cléaude Carpentier est très locale, puisqu'elle s'attache au seul département de la Somme, situé au nord du Bassin parisien. De brèves incursions hors de la région démontrent pourtant qu'une problématique identique peut s'étendre à l'ensemble du territoire français. Car si la mise en oeuvre du CEP dépendait d'une configuration départementale, les grandes orientations étaient, quant à elles, dictées par le Ministère.

Dès lors et d'une manière plus étendue que ne le fait cette étude, en dehors de l'aspect facultatif de l'examen aboutissant au CEP, il faut s'interroger sur les différences d'accès qui gèrent la participation des élèves. Outre les questions d'origine sociale et de sexe qu'il développe dans un chapitre, l'auteur évoque brièvement - trop brièvement - la position des enseignants.

Ce sont eux, en effet, qui étaient chargés de choisir les élèves soumis à l'examen. En conséquence, il est possible de faire l'hypothèse que le CEP sanctionnait autant - sinon plus - le maître que ses élèves. «L'Administration possède par cette institution un précieux moyen de contrôle sur la valeur pédagogique des maîtres, sur leur rôle et sur les progrès des élèves confiés à leurs soins», souligne un inspecteur primaire (p.100).

La question du rôle du CEP ouvre à d'autres considérations sur ses fonctions réelles. Il était un instrument de sélection mettant à l'épreuve la difficile articulation entre l'enseignement primaire et le cycle secondaire. Mais, remarque l'auteur, à la suite d'une réforme intervenue dans le courant des années 1930, «la question fondamentale est de savoir qui, des instituteurs ou des professeurs du secondaire, va décider du passage au lycée» (p.58). Car malgré les incessants rappels, qui, à l'instar de celui de Paul Lapie en 1918, confirment le CEP comme le couronnement normal d'études régulières» (p.70), les véritables enjeux se placent ailleurs.

L'élève n'est heureusement pas le prétexte à la mise en place de la sanction. «Ce diplôme prestigieux, cite l'auteur, [qu']on retrouvait encadré sur plus d'un mur de ferme» (p.97) est tout de même l'occasion d'une reconnaissance sociale. Et dans un souci républicain de scolarisation, il peut aussi avoir contribué à retenir l'enfant à l'école, lui permettant d'accéder à un savoir élémentaire, ainsi qu'à une expérience de vie en collectivité et à un apprentissage civique.

Ainsi l'histoire - à travers tableaux et statistiques très présents dans la recherche - révèle le CEP «comme le diplôme décerné à ceux qui achèvent tant bien que mal leur scolarité primaire sans talent suffisant pour poursuivre leurs études» (p. 287). Cet intérêt de l'institution scolaire pour les plus démunis apparaît remarquable. Il est toutefois tempéré par l'absence de nombreux écoliers qui se sont trouvés écartés de l'examen, soit par la volonté de leur enseignant, soit pour des raisons que ne démontre pas cette étude. D'où la nécessité, pour éclairer le débat, de s'interroger sur les absents.

Du point de vue de sa présentation, la lecture de cet ouvrage est à plusieurs reprises malaisée, voire désagréable, tant sont nombreuses les coquilles et erreurs typographiques diverses dans le courant du texte. Les lecteurs sauraient gré aux Editions de l'Harmattan d'apporter, de manière générale, plus de soin à la qualité de leurs productions.

Lucie Allaman
Maubec et FPSE

Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du Concile de Trente (1545-63) à Vatican II (1962 - 65). Continuité ou discontinuité ?* Berne: Peter Lang, 1997.

Professor Guy Avanzini stellt in seinem Vorwort die Frage : « Gibt es eine Freiburger Pädagogik? » M.Th. Weber gibt in der Schlussfolgerung gleich selbst die Antwort: « Arrivée au terme de nos investigations, nous constatons que notre analyse, qui s'étend du Concile de Trente à Vatican II, nous a permis de déceler la naissance d'une *pédagogie fribourgeoise* et sa continuité à travers les siècles ». (*Am Ende unserer Forschungsarbeit stellen wir fest, dass es mit unserer Analyse, die sich über die Zeitspanne vom Konzil von Trient zum zweiten Vatikanischen Konzil erstreckt, gelungen ist, die Geburt einer freiburgischen Pädagogik und ihrer Fortsetzung quer durch die Jahrhunderte aufzuzeigen.*)

Die Promotoren dieser typisch kantonalen Pädagogik waren Freiburger, die gleichzeitig Verfasser von Lehren (Doktrinen) und Praktiker waren. Die Autorin hat mit den Porträts von sechs Freiburger Pädagogen die Schulgeschichte Freiburgs vom Anfang im 16.Jh. über vier Jahrzehnte gezeichnet. Mit Zitaten aus ihren Werken lässt sie diese Schulzeit auferstehen und zeigt geschickt die Fortsetzung dieser Geschichte auf. Die Arbeit zeigt den Weg einer Schule der elitären Volksschichten, die Pierre Schneuwly (1539 gestorben) aus der Taufe gehoben hat, zur obligatorischen Schule, die ein Werk von Pater Gregor Girard (1765 - 1850) war, und die bis zu Léon Barbey weiterentwickelt worden ist.

Das Buch ist nicht nach Epochen aufgebaut; es folgt auch nicht strikt der Reihenfolge der Pädagogen. Die Arbeit geht nach Themen vor und analysiert in diesem Kontext die Ansicht jedes einzelnen Erziehers. In den Inhalten des Buches geht die Autorin vielschichtig in die Problemstellungen der Erziehung und ihrer Ziele ein: die Erziehung, die vor allem um die göttliche Wahrheit kreist, die konfessionelle Schule, die humanistische Schule, usw. Zusammengefasst erlebt man ein Défilé religiöser, sprich katholischer Erziehung. In der Tat dienten fünf der sechs vorgestellten Persönlichkeiten als Priester der Kirche und wirkten gleichzeitig auch im Dienste der Regierungen *Pierre Schneuwly* war Chorherr und später Domprobst;

Grégoire Girard war ein Ordensmann; *Raphael Horner* (1842 - 1904) fungierte als Aumonier und Lehrer am Lehrerseminar und als Pädagogikprofessor an der Universität; *Eugène Dévaud* (1876-1942) war Priester, Schulinspektor, Professor für Pädagogik an der Universität Freiburg und Direktor des Lehrerseminars; auch *Léon Barbey* (1905 - 1992) war Priester und amtierte als Professor und Direktor des Lehrerseminars und als Professor der Universität. Einzig *Laure Dupraz* (1896 -1967) gehörte als Frau nicht dem geistlichen Stande an, war aber als Professorin der Pädagogik der katholischen Universität der Kirche verpflichtet.

Die Verdienste dieser Pädagogen sind selbstredend verschieden. P. Schneuwly könnte man als Geburtshelfer der Schule bezeichnen. G. Girard gab der Freiburger Schule den Charakter einer Volksschule und schenkte damit dem Kind, seinem Schicksal und seiner wahren Umgebung mehr Beachtung. Man geht nicht fehl, wenn man diese Zeit als den Beginn der eigentlichen Pädagogik betrachtet. A.R. Horner schenkte der Universität ein Programm der Pädagogik und gab den Impuls für eine bessere Lehrerausbildung. E. Dévaud beschäftigte sich vor allem mit der Landjugend und stellte die Schule in den Dienst der beruflichen Zukunft. Als Professorin der Universität machte sich L. Dupraz als Delegierte verschiedener schweizerischer und internationaler Organisationen einen Namen.

Marie Thérèse Weber hat sich eine recht schwierige und kühne Aufgabe gestellt. Sie hat dieses Ziel zum Teil sicher erreicht, indem der rote Faden sich deutlich durch die ganze Arbeit zieht. Die Spannweite über vier Jahrhunderte ist aber sehr gross, um eine vergleichende These - *continuité* ou *discontinuité* - zu verteidigen. Dies wirft die wichtige Frage auf, ob die Möglichkeiten gegeben ist, vergleichende Momente über Porträts von Pädagogen zu finden, deren Werk sehr stark und unterschiedlich durch die Zeitepochen geprägt ist? Verschieden sind auch die Einflüsse und letztendlich die Schlussresultate des Wirkens der einzelnen Pädagogen. Wir konkretisieren dies mit der Person des G. Girard. Es ist unbestreitbar, dass Pater Girard nicht nur auf freiburgischen Gebiet sondern durch sein Wirken auch auf eidgenössischem Gebiet - vorallem durch das Schulprojekt für die helvetische Republik - gewirkt hat, wie die Verfasserin mehrmals aufzeigt. Als wahrer Erneuerer und Bahnbrecher ist er zudem nach neuesten Forschungen neben Pestalozzi einer der wichtigsten schweizerischen Pädagogen und eine der wichtigsten Persönlichkeiten der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Es ist deshalb kein leichtes Unterfangen, andere Persönlichkeit neben diesen grossen Pädagogen zu stellen. Er ist auch im Vergleich zu seinen andern Kollegen der Schulplaner, der den christliche Schulgeist nicht in die vordeste Front stellt. Nach ihm hat die Volksschule 1) «den Schülern mit den Elementarkenntnissen auszustatten», 2) «den Schüler zu sittlichem Denken und Handeln zu führen» und schliesslich 3) ihn zu «einem guten Christen zu erziehen».

Das Werk trägt den Titel «*La pédagogie fribourgeoise du Concile de Trente à Vatican II*». Mit dieser Überschrift wird aber nicht die ganze Freiburger Schule erfasst. Wahrscheinlich ist die Feststellung der Kürzung zum Opfer gefallen, dass die Geschichte der französischsprachigen Schule mit der deutschsprachigen nicht immer parallel verläuft. Es ist in diesem Zusammenhang besonders aufmerksam zu machen auf eine Dissertation von Johann Scherwey: «Die Schule im Alten deutschen Bezirk des Kantons Freiburg». Des weitern hat R. Merz mit Artikeln in den Freiburger Geschichtsblätter «Die Landschulen des alten Murtenbiets» und mit Ausführungen in den Beiträgen zur Heimatkunde Deutschfreiburgs «Die Schulen im alten deutschen Bezirk zur Zeit der Helvetik» auf die verschiedene Situation der Schulen des reformierten Murtenbietes aufmerksam gemacht.

Das Buch ist durch einen flüssigen Stil leicht lesbar gemacht. Gut lesbar wird das Buch auch durch jeweilige klare Zusammenfassungen. Hingegen wird das Lesen vorallem für nichtprofessionelle Leser erschwert, weil die einzelnen Abschnitte nicht in das jeweilige soziale Umfeld gebettet sind. Schule ist nur beurteilbar, wenn man sie in ein solches Umfeld stellt. Das grosse Verdienst Marie Thérèse Webers ist es jeoch, dass sie es möglich macht,

sich ein Bild über die Persönlichkeiten der genannten Pädagogen und ihrem Wirken zu machen. Man kann hier aus einer wahren Fundgrube schöpfen. Das Werk bietet eine Fülle von Hinweisen und Tatsachen schulgeschichtlichen Geschehens.

Oswald Schnewly
ehem. Schulinspektor

Müller, Anselm W. & Friedrich, Christoph: *Demokratie. Illusionen und Chancen*. Stuttgart: Kohlhammer 1996.

Vor noch nicht langer Zeit schrieb der bekannte Demokratietheoretiker Giovanni Sartori (Sartori, G. 1992. *Demokratiethorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Original: *The Theory of Democracy revisited*, 1987): «Unter den Bedingungen der Demokratie wird am wenigstens beachtet, dass falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie auf die falsche Bahn bringen» (S. 11). Der Inhalt dieses bemerkenswerten Satzes würde in der Diskussion um demokratische Erziehung und Erziehung zur Demokratie immer dann Beachtung verdienen, wenn mit der gewohnten Selbstverständlichkeit und trügerischem Pathos die schicksalhafte Verbindung von Erziehung und Demokratie beschwört wird. Die Ansicht, wonach sich die pädagogische Praxis in den «Dienst der Demokratie-Begeisterung» zu stellen habe (vgl. Müller, A. W. 1995. *Demokratie - ein pädagogischer Leitbegriff?* In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Hrsg.). *Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 123-168), ist weitverbreitet. Daraus erklärt sich, dass das Ziel - die demokratische Staats- und/oder Lebensform - selten näher befragt oder bestimmt wird. Fast scheint es, als ob das Attribut «demokratisch» im pädagogischen Diskurs beliebig verwendet werden dürfte, ein Umstand, der durch die beeindruckende Weite des Feldes positiv bewerteter Begriffskonnotationen natürlich noch begünstigt wird. Wenn aber - ganz im Sinne Sartoris - diffuse oder falsche Vorstellungen über Demokratie diese nicht gefährden sollen, dann kommen auch PädagogInnen nicht darum herum, sich mit dem in Frage stehenden und bis zum Missbrauch geliebt-verklärten Begriff auch analytisch auseinanderzusetzen.

Eine nüchterne, sehr verständliche und gründliche Analyse hierzu wird nun von Anselm Müller und Christoph Friedrich mit «*Demokratie. Illusionen und Chancen*» vorgelegt. Müller, Professor für Philosophie an der Universität Trier, und Friedrich, Politikwissenschaftler, sind an der Trierer *Forschungsstelle für aktuelle Fragen der Ethik* tätig (Müller deren Leiter). Obwohl auf den ersten Blick «fachfremd», sind gerade die Arbeiten von Müller für die Pädagogik im allgemeinen und die moralische Erziehung im besonderen von einigem Interesse (erwähnt sei etwa auch Müller, A. W. 1995. *Ende der Moral?* Stuttgart: Kohlhammer). Dies trifft insbesondere auch für die im Folgenden besprochene Neuerscheinung von Müller und Friedrich zu.

Die Autoren nehmen sich eine explizit nüchterne Analyse der Demokratie bzw. des Demokratiebegriffs vor und verfolgen dieses Ziel auf knapp über 200 Seiten - wie man sagen möchte «leidenschaftlich» - fast bis an den Schluss; nur fast, denn im - aus pädagogischer Sicht besonders interessierenden und z.T. auch kritisch zu befragenden - Schlusskapitel, *Ethos statt Pathos der Demokratie*, weicht die lange durchgezogene Nüchternheit zwar nicht ihrem Gegenteil, einem Überschwangspathos, wohl aber der eindringlich formulierten Erinnerung an die demokratische Bedeutung des (schon) vor-rationalen Erwerbs von grundlegenden praktischen Orientierungen und ihrer Verwurzelung durch Anleitung und Einübung im - auch frühkindlichen - Erziehungsprozess. Das erzieherische, sich inhaltlich auf den Erwerb von «demokratischen Tugenden» konzentrierende Fazit, das die Autoren ziehen, kann auch als Konsequenz ihrer Skepsis gegenüber einem «irreführenden Pathos 'demokratischer Selbstbestimmung'» (S. 207) gedeutet werden. Das ist es, wovon dieses Buch, einmal sehr grob

veranschlagt, insgesamt handelt: Von der Ausräumung von Illusionen und Missverständnissen, die nach Meinung der Autoren nicht nur weit verbreitet, sondern auch vielgründig zu sein scheinen; etwa die «Vermischung demokratischer Prinzipien und Ideale mit anderen Elementen des politischen und gesellschaftlichen Lebens; die Gleichsetzung legitimer Staatlichkeit überhaupt mit 'demokratischer Legitimation'; irreführende Vorstellungen von Selbstregierung, Volkssouveränität und Wert der Demokratie; der selbstverständliche Glaube an das Majoritätsprinzip; und eine Perspektive, aus der demokratische Verfahren nicht der Ermittlung möglichst richtiger Antworten auf politische Probleme, sondern der Rücksicht auf die verschiedensten Präferenzen dienen» (S. 21). Die einleuchtenden und begriffsklärenden, aber hier und dort auch ermahnenden Analysen der Autoren sind für den Diskurs der demokratischen Erziehung und politischen Bildung sehr erfrischend, weil sie letztlich eine wohltuende, wiederbelebende Entschlackungskur des Demokratiebegriffs darstellen, die dem Denken und Reden über Sinn, Zweck und Möglichkeiten des Demokratischen und Politischen für das Erzieherische Bescheidenheit und Genauigkeit abverlangen - und zwar zunächst einmal unabhängig davon, ob man mit den erzieherischen Konsequenzen der Autoren übereinstimmt oder nicht. Von diesen beiden «Diskurstugenden», Bescheidenheit und Genauigkeit, ist nun gerade bei der ausgeprägten Emotionalisierung des Demokratiebegriffs im pädagogischen Diskurs kaum etwas zu merken. Der Begriff der «Demokratie» darf als leicht einsetzbares Instrument des Überredens und Überzeugens - quasi als Standardwerkzeug des alltäglichen Moralisierens - nahezu überall verwendet werden. Das ist wohl ein wichtiger Grund für die Verhinderung nüchterner Analysen.

Nun ist aus pädagogischer Perspektive allerdings nur auf den ersten Blick einsichtig, dass eine nüchterne Analyse des Demokratiebegriffes und seiner Tauglichkeit als Erziehungsziel prinzipiell wünschenswert wäre; auf den zweiten fragt man sich vielleicht mit guten Gründen, ob demokratische Erziehung ohne jedes Pathos ihre Ziele auch bzw. auch so gut erreichen würde - es könnte ja sein, dass ein bestimmtes Mass an verklärender Ergriffenheit (- pädagogisches Rütli -) dem Pädagogischen gerade in Bezug auf das «Erziehungsziel» Demokratie einfach innewohnen muss, oder anderes ausgedrückt, dass gesteigerte und realitätsnahe Einsichten letztlich als Motivationshemmer bzw. demokratische Betablocker den politischen Wirksamkeitsglauben der zukünftigen BürgerInnen untergraben. Wie auch immer, einsichtig könnte wenigstens für den *erziehungswissenschaftlichen* Diskurs um politische Bildung und/oder staatsbürgerliche Erziehung sein, dass das (noch vorwiegende) ganzheitlich-moralisierende Pathos einem Ethos der nüchternen Betrachtung Platz machen sollte, welches eben gerade auch darin besteht, den hohen Preis, den die Demokratie - als Staatsform und als Lebensform - vom einzelnen immer auch fordert, anzuerkennen statt zu verleugnen. Nun bietet das Buch von Müller und Friedrich vielfältige Facetten und Denkanstöße zur Eruiierung dieses Preises, zum Beispiel wenn die Autoren die «Transformation» von Bürger-Anliegen in Politik diskutieren (S. 177-182) und vom «Transmissions-Gedanken» abheben, oder wenn sie die Unbestimmtheit des Mehrheitsprinzips kritisch besprechen (S. 101ff).

Die «nüchterne Analyse» der Autoren führt allerdings zur Ansicht, dass es möglich ist, aus dem Demokratiebegriff sozialetische Konsequenzen abzuleiten. Die Frage ist jedoch: welche und wie? Und da ist die noch vorgeschaltete und erzieherisch höchst relevante Frage, ob nämlich die blossе Beteiligung an demokratischen Formen des Entscheidens und Handelns ausreicht, das notwendige Mass an Identifikation mit eben diesem «Praxis-Kontext» zu erreichen, damit dieser längerfristig gesichert wird. Die Autoren behaupten mit einem Verweis auf die Sklaverei, dass dies nicht der Fall ist bzw. dass es entscheidend auf die *Qualität* des Praxis-Kontexts ankomme, die - auch im Falle der Demokratie - mittels moralischen Massstäben bewertet werde. Die aus dem *Staatszweck* resultierenden Massstäbe seien *moralischer* Natur, da die Verfolgung dieses Zwecks durch *Notwendigkeit* legitimiert werde (vgl. S. 60-64, 189). Daraus folge freilich nicht, dass die Demokratie die einzige Form legitimer

Herrschaft sei (Verfassungsstaatlichkeit, Gewaltentrennung etc. kann es auch in Monarchien oder Aristokratien geben), aber es sind wohl mehr und/oder bessere Gründe, die für diese Form politischer Herrschaft sprechen als für jede andere. Und dennoch: eine gewisse Ambiguität muss bleiben - die Einstellung zur Demokratie *ist* zwiespältig, wie Müller und Friedrich zu Beginn ihres Buches feststellen. Vielleicht spricht gerade der Umstand dieser Ambiguität für Ethos und gegen Pathos der Demokratie. Wie sollte etwa die Tugend des politischen Interesses überhaupt erworben werden und erhalten bleiben, wenn das Politische - auch moralisch - so klar, so leicht erschliessbar oder überhaupt «geschlossen» wäre? Luhmann hält die Demokratie, wenn für irgend etwas Besonderes, dann für «ein ungewöhnliches Offenhalten von Möglichkeiten zukünftiger Wahl» (Luhmann, N. 1986. Die Zukunft der Demokratie. In Akademie der Künste, Berlin: *Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung*. Darmstadt & Neuwied: Luchterhand, S. 207). Dieses ungewöhnliche Offenhalten verlangt u.a. nach einer nicht indifferent-schwammigen Toleranz (als einer zu entwickelnden Disposition der BürgerInnen), welche auch und gerade im Aushalten-Können von Frustration und Ambiguität besteht - das ist ein zentraler Teil eines demokratischen Ethos, nicht aber des Pathos, welches eine fiktive Eindeutigkeit des Politischen beanspruchen muss. Wer sich mit den zwiespältigen Bedingungen des demokratischen Ethos als Grundlage des pädagogischen Diskurses um politische Bildung und demokratische Erziehung befassen will, dem/der ist die Lektüre von Müller und Friedrich bestens zu empfehlen.

Roland Reichenbach
Pädagogisches Institut der Universität Fribourg

Lernziel Lesen - Eine Fülle von Detailinformationen zur Lesekompetenz von Schweizer 3. und 8. Klässlern

Philipp Notter, Ursula Meier-Civelli, Jan W. Nieuwenboom, Peter Rüesch, François Stoll: *Lernziel Lesen. Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study (= Pädagogik bei Sauerländer Band 22). Aarau: Sauerländer 1996. 153 S. + 27 S. Anhang + Sachwortindex

Wie geht es Ihnen, wenn Sie von einem grossen Projekt Ergebnisse in Auszügen und Pressemittellungen schon oberflächlich zur Kenntnis genommen haben (z.B. in dieser Zeitschrift: in Nr. 3/1993, S. 310-323), und nun nach längerer Zeit die Publikation in Händen halten? Vieles scheint dann zwar im Ungefähren bekannt, doch bei genauerer Lektüre findet sich immer wieder Ueberraschendes, Unerwartetes. Nur viel zu oft nimmt man sich kaum die Zeit, die das Lesen einer umfassenden Darstellung fordert. - Eine gute Gelegenheit dazu ist mit dem Buch 'Lernziel Lesen' gegeben, das die Ergebnisse des Schweizer Projekts 'Lesekompetenzen bei Schweizer Schülern und Schülerinnen' im Rahmen der internationalen IEA Reading Literacy Study darstellt.

Internationale und vergleichende Projekt haben in der (deutsch-)schweizerischen Bildungsforschung weder Tradition noch Konjunktur. Um so erfreulicher ist es, wenn hier von der «ersten flächendeckenden evaluativen Untersuchung im Schweizer Bildungssystem mit internationalen Vergleichsmöglichkeiten» (S. 10) berichtet werden kann. Beeindruckend ist denn auch die Datenbasis, mit der gearbeitet werden konnte: Die repräsentative Stichprobe umfasst 226 dritte Klassen (3'294 SchülerInnen aus 24 Kantonen) und 386 achte Klassen (6'282 SchülerInnen aus 24 Kantonen). Das gesamte Projekt, finanziert vom Schweizerischen Nationalfonds und von mehreren Kantonen (BS, BE, GR, TI, ZH) unterstützt, war angesiedelt an der Abteilung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität Zürich (Prof. F. Stoll) und stand unter der Leitung von Dr. Philipp Notter.

Der vorliegende Band 'Lernziel Lesen' enthält nebst Einleitung und (wichtigem) Vorwort (beide: *François Stoll*) in neun selbständigen, von den Projekt-MitarbeiterInnen verantworteten Beiträgen, gut verständliche Beschreibungen der einzelnen Aspekte des Projekts: zur Gesamtlage (*Philipp Notter: Die IEA-Lesestudie*, S. 22-27), zur *Beschreibung der Stichproben* (*Peter Rüesch*, S. 28-39), zum *Messen der Lesekompetenz* (*Peter Rüesch & Jan W. Nieuwenboom*, S. 40-50). Daran schliessen sich drei eigentliche Ergebniskapitel an: *Die Lesekompetenzen der Drittklässler/innen* (*Jan W. Nieuwenboom*, S. 51-77), *Die Lesekompetenzen der Achtklässler/innen* (*Peter Rüesch*, S. 78-97) sowie *Die Lesefertigkeiten im internationalen Vergleich* (*Philipp Notter*, S. 98-107). Die letzten beiden Kapitel beleuchten zentrale Einzelaspekte: zum einen die brisante Frage nach dem *Funktionalen Analphabetismus in der Schule?* (*Philipp Notter*, S. 98-118) und zum andern jene nach den inner- und ausserschulischen *Leseaktivitäten der Drittklässler/innen* (*Ursula Meier-Civelli*, S. 119-151). Der Band wird abgeschlossen mit einem umfangreichen Tabellen-Anhang, der die Daten für die in den Text eingefügten 'Abbildungen' (= Grafiken) enthält, sowie einem hilfreichen Sachwortindex, der einem den Weg zu den vielfältigen Einzelinformationen weist.

Bei dieser Fülle von Informationen vermisse ich allerdings längere Ausschnitte aus dem Testmaterial, mit dem die SchülerInnen gearbeitet haben. Dies auch deshalb, weil das Material in einem international abgestimmten Entwicklungsprozess entstanden ist. Leider sind davon im Buch nur einzelne kurze Auszüge einsehbar. Das ist um so bedauerlicher, als dieses Material nebst den Forschenden auch für LehrerInnen und LehrerbildnerInnen interessant wäre. (Und nur in Klammern sei es angefügt: Auch für die 'scientific community' ist der 20-seitige Tabellen-Anhang wohl eher Legitimation denn Information. Wer die genaueren Verfahrensweisen der Auswertung nachvollziehen möchte, ist trotzdem auf detailliertere Informationen angewiesen.) Es mutet denn auch etwas eigentümlich an, wenn der Stichprobe eine ausführliche Beschreibung in einem eigenen Kapitel gewidmet ist, die Lesetests aber - als 'Kernstück der Untersuchung' (S. 23) lediglich auf zwei Seiten beschrieben (S. 23ff.) und mit je einem Beispiel zu den drei Arten von Lesestoffen (Erzählungen, Sachtexte, Dokumente) aufgeführt werden (S. 45ff.).- Aber es ist hier nicht davon zu berichten, was nicht vorhanden ist, sondern von der Fülle an Informationen, die dieser Band zusammen- und in einer sehr verständlichen und gut lesbaren Sprache darstellt, einer Sprache, die das Bemühen um Verständlichkeit gerade auch dort nicht aufgibt, wo spezifische Fachterminologie einfacher (zu schreiben) wäre. Wenn die Verständlichkeit des Textes dadurch derart gewinnt, macht es auch nichts aus, wenn ich mich als Leser manchmal etwas stark in die Situation einer Einführungsveranstaltung für Studierende versetzt fühle, wenn ich so häufig mit *wir* angesprochen werde.

Nun aber zum Inhalt: Gleich zu Beginn - im Vorwort (S. 9ff.) - werden die wichtigsten Schlussfolgerungen aus der ganzen Studie in sechs Punkten zusammengefasst, von denen ich drei hervorheben möchte, da sie mir für bildungspolitische Konsequenzen besonders relevant erscheinen:

- «Bei sehr zurückhaltender Schätzung müssen mindestens 3% der Achtklässler und Achtklässlerinnen als potentielle funktionale Analphabeten und Analphabetinnen gelten.» In dieser Gruppe sind Knaben sowie Unterschichts- und anderssprachige Jugendliche übervertreten.

- Als bedeutende Einflussfaktoren auf Lesekompetenz und Leseaktivität haben sich insbesondere der sozioökonomische Status und der sprachlich-kulturelle Hintergrund der Familie sowie das Schulniveau herausgestellt. Einschulungsalter oder Leselernmethodik spielen dagegen kaum eine Rolle.

- Der Gebrauch der Mundarten in der Deutschschweiz wirkt sich nicht nachteilig auf die Lesekompetenz aus.

Diese und viele weitere Ergebnisse werden in den einzelnen Kapiteln detailliert dargestellt und erläutert. Ohne hier einen Ueberblick über die Fülle an Ergebnissen vermitteln zu wollen,

möchte ich doch auf ein paar Auffälligkeiten hinweisen, die Gefahr laufen, hinter den globalen Erkenntnissen dieser Studie in Vergessenheit zu geraten. Denn «dass die Schweizer Schüler/innen im internationalen Vergleich gut bis sehr gut lesen können» (S. 107) ist als Hauptergebnis der Studie schon seit Längerem bekannt gemacht worden.

Herausstreichen möchte ich darüber hinaus aber Folgendes - auch in der Hoffnung, dass die wenigen Schlaglichter Lust auf das Lesen des ganzen Buches machen. Als Erstes soll auf die schichtspezifischen Unterschiede in der Lesekompetenz, aber auch in den Leseaktivitäten hingewiesen werden. «Je höher die sozioökonomische Schicht, desto besser die Leseleistung.» (S. 76) Oder «Viellese/innen gehören häufiger der Oberschicht an, Weniglese/innen häufiger der Unterschicht.» (S. 134). - Diese Ergebnisse waren nach allem, was die Lesesozialisationsforschung an Erkenntnissen schon beigebracht hat, ja zu erwarten. Doch scheint es mir für die bildungspolitische Diskussion nicht unerheblich, wenn in der ersten repräsentativen Studie diese Zusammenhänge so deutlich zu Tage treten. Wir tun uns in der Schweiz ja eher schwer damit, zu akzeptieren, dass die Bildungschancen je nach Herkunft und sprachlich-kulturellem Hintergrund sehr unterschiedlich verteilt werden und einer demokratischen Öffentlichkeit daraus Aufgaben erwachsen!

Was hingegen weniger zu erwarten war: In der gesamten Untersuchung sind die Ergebnisse erstaunlich homogen ausgefallen - trotz der verschiedenen Sprachregionen und der kantonal unterschiedlichen Bildungssysteme. Dies trifft u.a. auch auf die verschiedenen Gemeindetypen zu: Die Unterschiede zwischen Stadt und Land sind nicht allzu gross. Damit «nimmt die Schweiz mit diesem Resultat im internationalen Vergleich eine besondere Stellung ein.» (S. 62), was hauptsächlich darauf zurückzuführen sei, «dass 'ländlich' in der Schweiz viele Gesichter» habe. «Ziemlich ähnlich» sind - um lediglich ein weiteres Beispiel herauszugreifen - auch die Freizeitleseaktivitäten der DrittklässlerInnen in der ganzen Schweiz: «Zu etwa 70% besteht die Freizeitlectüre der Knaben und Mädchen aller Sprachregionen aus Büchern und Comics.» (S. 128). - Und hier kann gleich auch auf das sympathische Plädoyer für den Comic hingewiesen werden, der zumindest in der Deutschschweiz einen eher zweifelhaften Ruf genießt. Sowohl die Auswertung der Schweizer Daten wie auch die internationalen Ergebnisse zeigen, dass «häufiges Comiclesen durchaus keine negative Wirkung auf die Leseleistung (hat), ganz im Gegenteil. Es besteht sogar ein recht hoher positiver Zusammenhang zwischen dem Comiclesen und der Leseleistung. In einigen Ländern ist dieser Zusammenhang sogar stärker als der Zusammenhang zwischen dem Bücherlesen und der Leseleistung. Zudem lesen in drei der acht Länder, die im Lesetest besonders gut abgeschnitten haben (Finnland, Schweden, Norwegen), die 9jährigen in der Freizeit durchschnittlich mehr Comics als Bücher.» (S.151)

Die Leistungen der DrittklässlerInnen sind im internationalen Vergleich lediglich durchschnittlich, was aber zu einem grossen Teil daran liegt, «dass sie noch nicht schnell genug lesen können.» (S. 107). Die Schweizer DrittklässlerInnen lesen langsamer und arbeiten gründlicher (S. 104). Das Lesetempo sollte in diesem Alter wohl kaum favorisiert werden! Philipp Notter weist in diesem Zusammenhang denn auch zu Recht darauf hin, dass eine «der besten Möglichkeiten zur Legasthenie-Prophylaxe» darin bestehe, «den Kindern beim Lernen von Lesen und Schreiben Zeit zu lassen» (S. 104). Und die Ergebnisse der AchtklässlerInnen, die «ein international hohes Niveau erreichen» (S. 98), zeigen, dass gegen Ende der Schulzeit die Schweizer SchülerInnen «im internationalen Vergleich gut bis sehr gut lesen können.» (S. 107). Allerdings stimmen die Ergebnisse der 8. Klassen insofern nachdenklich, als die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Schultypen sehr gross sind: «So liegen die Ergebnisse der Schüler/innen von Schulen mit Grundansprüchen bei den tiefsten durchschnittlichen Ergebnissen von westeuropäischen Ländern, die Ergebnisse der Schüler/innen von Schulen ohne Selektion liegen im Mittelfeld der westeuropäischen Länderdurchschnitte und die Ergebnisse der Schüler/innen in Schulen mit erweiterten Ansprüchen siedeln sich bei den besten Länderdurchschnitten an.» (S. 107).

Um die Frage nach dem möglichen Anteil an funktionalen AnalphabetInnen in der 8. Klasse beantworten zu können, wurden die Ergebnisse der Lesetests in Beziehung gesetzt zu den gesellschaftlichen Anforderungen an die Lesekompetenz. Diese Anforderungen wurden durch Experteneinschätzungen ermittelt (S. 108ff.) und auf die drei Lesekompetenz-Niveaus 'ungenügend kompetente Leser', 'kompetente Leser' und 'hochkompetente Leser' aufgeteilt. Zwei Ergebnisse der Auswertungen sind hier besonders herauszustreichen: Einerseits die Tatsache, dass auch an Schulen mit erweiterten Grundansprüchen ein relativ hoher Prozentsatz der SchülerInnen als hochkompetente LeserInnen zu gelten hat (was die Frage nach der Rekrutierung der SchülerInnen aufwirft), und andererseits die Tatsache, dass ca. 12% der SchülerInnen an Schulen mit Grundansprüchen als ungenügend kompetente LeserInnen zu betrachten sind: «3% der Achtklässler/innen (können) im Hinblick auf die Anforderungen unserer Gesellschaft nicht genügend kompetent lesen» (S. 118). Das wirft die Frage nach notwendigen Förderungsmassnahmen auf.

In der Wertung der einzelnen Befunde wird in sämtlichen Teilen die vornehme Zurückhaltung der WissenschaftlerInnen spürbar, an manchen Stellen wird auch explizit vor voreiligen Schlüssen aus den Ergebnissen gewarnt (z.B. S. 53 bezüglich der (wenig) unterschiedlichen Ergebnisse von Mädchen und Knaben). So lobenswert die Zurückhaltung bei der Interpretation der Ergebnisse ist, so bedauerlich finde ich es, dass aus dieser Fülle von Daten nicht konkretere bildungspolitische Vorschläge zumindest skizziert worden sind. Wie und durch wen sollen denn bildungspolitische Notwendigkeiten und Massnahmen in die Diskussion gebracht werden, wenn nicht auf der empirischen Basis solcher für Schweizer Verhältnisse umfassender Projekte? Informativ und brisante Ergebnisse scheinen mir in diesem Buch zur Genüge vorhanden und in vorbildlicher Weise dargestellt.

Peter Sieber

Sekundar- und Fachlehrerausbildung / Deutsches Seminar
Universität Zürich

Studer, Felix: *Training kognitiver Strategien. Ein computergestütztes Förderprogramm. Macintosh- und Windows-Version.* Bern: Haupt 1996, 70 Seiten, inkl. CD.

Mit dem Computerprogramm «Training kognitiver Strategien» werden gemäss Angaben des Autors grundlegende Denkprozesse gefördert. In erster Linie zielt das Programm auf die Entwicklung von Strategien des Denkens ab, aber es werden auch die korrekte Wahrnehmung und die Bildung der innerhalb des vorgegebenen Materials vorkommenden Begriffe geschult. Es richtet sich an Personen mit Schwierigkeiten im strategischen Denken, d.h. an Personen, die Mühe haben, Handlungsabläufe korrekt zu planen und umzusetzen. Es ist ursprünglich für Kinder entworfen worden, welche als lernbehindert, schulleistungsschwach oder sogar als geistigbehindert bezeichnet werden. Aber es hat sich als ebenso geeignet für als normal intelligent geltende Kinder und Erwachsene erwiesen, welche ihre Fähigkeiten zum strategischen Denken selbsttätig weiterentwickeln möchten. Im weiteren ist dieses Programm ein Mittel, die geistige Beweglichkeit auch im höheren Alter aufrechtzuerhalten.

Als Material benutzt dieses Programm farbige Schablonen, mit denen Modelle nachzubilden sind. Die Nachbildung der Modelle geschieht dadurch, daß auf die Schablonen geklickt wird, wodurch diese in eine Aufbauzone wandern. Alle Schablonen sind symmetrisch, mit Ausnahme der Schablone, aus der ein Dreieck ausgeschnitten ist. Diese Schablone kann gedreht werden, was den Schwierigkeitsgrad der Nachbildung erhöht.

Das Trainingsprogramm enthält über 5'000 Modelle, die in neun Schwierigkeitsstufen eingeteilt sind. Bei Beginn einer Trainingssitzung ist eine Initialstufe zu wählen, die jedoch automatisch heruntergesetzt wird, wenn die trainierende Person bei der Nachbildung Schwie-

rigkeiten zeigt, und automatisch heraufgesetzt wird, wenn sich das Niveau als zu leicht erweist. Das Programm erkennt 44 Fehlertypen. Die trainierende Person erhält so eine differenzierte Rückmeldung, welche ihr erlauben sollte, eventuelle Fehler zu beheben. Unreflektiertes Versuchs- und Irrtumsverhalten wird vom Programm erkannt. Schafft es die Person nicht, ein Modell nachzubilden, so zeigt ihr das Programm die Lösung.

Das Programm gibt normalerweise Erklärungen und Hinweise in gesprochener Form, was allgemein als motivierend empfunden wird. Ein Umstellen auf geschriebene Antworten ist jedoch möglich. Alle Aktivitäten der trainierenden Person sowie die Reaktionen des Programms werden in einem Protokoll festgehalten, das mit eigenen Angaben ergänzt und ausgedruckt werden kann. Auch eine Fehlerstatistik wird ins Protokoll geschrieben. Die Analyse der Protokolle erlaubt es, die Strategiedefizite der trainierenden Person zu erkennen. Für Kinder mit Lernschwierigkeiten wird die permanente Anwesenheit einer Fachperson während des Trainings empfohlen.

Um das Trainingsprogramm benutzen zu können, wird ein *Macintosh* Computer, ein farbiger Bildschirm beliebiger Größe, 8 MB Memory (RAM), die Systemsoftware 6.0.4 oder später bzw. System 7 benötigt oder ein *Personal Computer* (PC) mit einem 386, 486 oder Pentium Prozessor, ein farbiger Bildschirm, eine Sound-Karte, eine Maus, 8 MB Memory, Windows 3.1 oder Windows 95. Das Programm in seinen verschiedenen Versionen (Macintosh, Windows 3.1-OS/2 und Windows 95) liegt dem Buch in Form einer CD bei. Installation und Benutzung des Programms sind sehr einfach. Unterstützung bei Schwierigkeiten wird durch den Programmautor garantiert. Sofern ein Benutzer nicht über einen CD-Leser verfügt, kann die CD gegen Disketten umgetauscht werden. Ein entsprechender Bestellschein befindet sich im Innern des Buches.

Die Anschaffung des Trainingsprogramms kann sich für jedermann als sinnvoll erweisen, sofern keine Angst vor dem Umgang mit Computern besteht. Einerseits sind gute Fortschritte bei dessen Verwendung für Kinder mit kleinen oder grossen Lernschwierigkeiten (bis hin zu leichter Geistiger Behinderung) festgestellt worden; andererseits können aber auch Personen in intellektuell anspruchsvoller beruflicher Stellung (bis zu Lehrern und Managern) bei sich Fortschritte des strategischen Denkens verzeichnen. Es scheint, dass noch lange nicht alle Verwendungsmöglichkeiten des Trainingsprogramms entdeckt und erprobt worden sind. Es wartet auf experimentierfreudige Anwender aus verschiedensten Lebensbereichen.

Urs Haebelin

Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg

Geneviève de Weck (dir.), D. A. Allen, G. Conti-Ramsden, F. Curcio, G. de Weck, M. Hupet, B..Z. Liles, J. Pacia, I. Rapin, M.F. McTear *TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE: Perspectives pragmatiques et discursives*, Delachaux et Niestlé, Lausanne / Paris, 1996, 272 pages.

C'est avec satisfaction que nous voyons l'initiative de Geneviève de Weck, psychologue-logopédiste, professeur associé à l'Université de Neuchâtel et chargé de cours à l'Université de Genève, de coordonner un livre qui rend compte de l'état actuel des études sur la dysphasie. Ce trouble du langage, depuis longtemps connu des chercheurs en sciences du langage et des cliniciens, reste encore nébuleusement défini comme un retard important du développement du langage, et comme une déviance par rapport aux patterns de développement considérés comme «normaux».

Malgré les nombreux travaux qui portent sur les troubles du langage, ce n'est que depuis une quinzaine d'années, comme le rappelle bien de Weck, que la perspective pragmatique et discursive d'analyse des capacités langagières (dialogiques) s'est imposée à l'approche struc-

turale classique. Ceci, sans doute, a représenté une avance pour ceux qui s'intéressent à mieux comprendre la trame compliquée des interactions enfant-adulte au sein desquelles l'enfant construit progressivement son langage et ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

Mais la plupart de ces travaux sont d'origine anglo-saxonne, ce qui les rend difficiles d'accès aux lecteurs francophones. C'est précisément le but de l'auteur de réunir des articles des chercheurs anglo-saxons et francophones développés à partir d'une perspective interactive-pragmatique autour de quatre thèmes principaux: la catégorisation des troubles du développement du langage, les troubles conversationnels, l'influence de l'environnement linguistique et la production de discours.

L'ouvrage se compose de 7 chapitres: 3 articles de synthèse (chapitres 1, 2 et 4) dont les auteurs sont anglo-saxons, une étude de cas (chapitre 3) par un auteur francophone, 2 études plus expérimentales (chapitres 5 et 6) réalisées par des auteurs anglo-saxons et un article qui présente une recherche développée par l'auteur (chapitre 7). Si on peut retracer le fil qui parcourt ces 7 chapitres, on le divise en deux branches mutuellement reliées: d'un côté, l'hétérogénéité des troubles du langage et de l'autre, les rôles assumés par les interactants enfant/adulte face aux différentes situations langagières.

L'étude de Rapin et Allen (1983) présentée dans le premier chapitre révèle au lecteur plus qu'une tentative de classification des troubles du développement du langage à partir de sa symptomatologie, il montre les difficultés inhérentes à cette démarche, i.e. la nécessité d'analyse des compétences langagières de l'enfant dysphasique sur le plan de la réhabilitation. Cette question est ensuite abordée par Hupet (1996) dans le deuxième chapitre quand il reprend les études, se référant à l'analyse conversationnelle, des relations entre les compétences pragmatique et linguistique pour traiter de «l'incompétence pragmatique». Selon lui, les résultats des recherches mentionnées suggèrent que les relations entre ces deux compétences varient au cours du développement de l'enfant et, peut-être, différemment chez les dysphasiques.

Plus loin, dans la présentation d'un «cas d'incapacité conversationnelle» (chapitre 3 - Mc Tear, 1985), on retrouve plus nettement signalée l'importance des différentes situations conversationnelles, des différents interlocuteurs pour l'analyse des données langagières chez l'enfant dysphasique; même si l'auteur ne met pas en évidence le rôle de l'adulte dans son analyse, les aspects extra-linguistiques et/ou extra-communicatifs sont pris en compte, comme par exemple, le rôle de la famille pour la construction de la connaissance du monde par l'enfant ou la posture du thérapeute qui risque parfois d'évaluer la performance de l'enfant sur des critères de «normalité» au détriment de ses potentialités et de son stade cognitif-linguistique-communicatif actuel.

Dans l'article suivant (chapitre 4 - Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992), l'aspect interactionnel apparaît largement abordé du point de vue de l'activité conjointe de l'enfant et de l'adulte sur l'objet langage et, par conséquent, de leurs influences réciproques. Ainsi, les auteurs passent en revue différents travaux qui traitent du développement du langage et des dysphasies sous l'angle de l'interaction parents-enfant pour marquer une fois de plus la nécessité d'une analyse plus pragmatique du langage. Le cinquième chapitre (Curcio et Paccia, 1987) reprend aussi, cette fois en se focalisant sur les enfants autistes, la question des variations adaptatives des deux interactants, adulte et enfant, dans les différentes situations conversationnelles qu'ils vivent, ce qui oblige à resituer les pratiques thérapeutiques qui ne prennent pas appui sur une vision pragmatique de l'acquisition du langage.

Puis, dans le chapitre 6 (Liles, 1985), on passe à une autre dimension de l'analyse des productions langagières, l'aspect discursif des narrations (discours monogéré). On retombe alors sur le fil conducteur de ce recueil de textes. En comparant les productions d'enfants normaux et d'enfants dysphasiques, Liles conclut que les deux groupes utilisent dans le discours

monogéré des catégories cohésives différentes selon le degré d'information de leur partenaire à propos de la situation racontée. On peut donc dire que de la même façon que l'enfant s'adapte à la situation et à l'interlocuteur lors d'une production langagière polygérée (co-construite), il le fait dans du discours monogéré.

Ces dernières remarques sont bien explicites dans le dernier chapitre écrit par l'organisatrice de l'ouvrage. Son texte intitulé «Troubles du développement du langage: de la structure au discours» rediscute en profondeur les deux branches de l'épine dorsale du livre. L'hétérogénéité de la dysphasie est donc abordée sur le plan clinique pour souligner la pertinence d'une classification des troubles du langage, classification qui doit cependant être calquée sur les compétences et incompétences de l'enfant en visant l'adéquation des propositions thérapeutiques. L'auteur ne se satisfait néanmoins pas de cette constatation et propose, à travers l'analyse de données de productions langagières d'enfants dysphasiques de 4 à 6 ans en situations d'interaction verbale polygérées (dialogue injonctif, jeu symbolique) et monogérées (récit d'expérience personnelle, narration) avec un interlocuteur adulte ou enfant, un regard interactif et discursif, expression très nette de l'autre versant de l'axe central de l'ouvrage. Les résultats de l'analyse montrent clairement le mouvement permanent des productions langagières et leur nature hétérogène en fonction des conditions particulières de production de discours, déterminées par la relation dialectique entre les possibilités communicatives-linguistiques des interlocuteurs et les différentes situations auxquelles ils sont quotidiennement confrontés. Du point de vue des dysphasies, ceci se traduit par une performance oscillante de la part de l'enfant tant sur le plan de la gestion du dialogue que sur celui des unités linguistiques utilisées, et par les différentes formes d'étayage fournies par l'interlocuteur plus expérimenté.

En ce qui concerne l'étude des processus d'acquisition du langage, ses troubles et sa thérapeutique, cette approche nous semble assez pertinente dans la mesure où elle permet au chercheur et au clinicien de saisir effectivement les composantes d'une activité langagière qui a lieu dans un contexte social défini et qui implique de choisir un genre textuel, des types de discours et les unités linguistiques qui les organisent. En plus, si on reprend une dernière fois le fil qui a conduit l'organisation des textes de ce livre, on pourra peut-être se sentir plus outillé pour caractériser et comprendre l'hétérogénéité des troubles du langage et l'importance capitale de l'analyse des rôles assumés par les interactants face aux différentes situations langagières. En tant que logopédiste, nous ne pouvons qu'attendre les effets favorables qu'une telle approche pourra déclencher au niveau des interventions cliniques.

Glaís Sales Cordeiro,
FPSE, Genève
PUC-SP, Brésil

Laurent Tissot *Politique, société et enseignement supérieur dans le canton de Vaud. L'Université de Lausanne, 1890-1916.* Payot, Université de Lausanne, Lausanne, 1996.

Les premiers pas d'une institution sont souvent les plus intéressants à suivre, parce qu'ils révèlent des enjeux qui disparaissent une fois la routine installée. Laurent Tissot se penche sur les origines (1890) et les premières années de l'Université de Lausanne, jusqu'en 1916.

Donnant tout d'abord les moyens de saisir les conditions de sa naissance, il examine les agents et les politiques de transformation (contraintes financières, débats, conditions sociales) qui ont abouti à la mue de la vieille académie en université moderne (entendez organisée selon le modèle humboldtien). Tissot aborde ensuite le développement de la nouvelle

institution, en montrant comment les problèmes posés par l'absence de bâtiments universitaires s'emboîtent avec la question des enseignements. L'ouvrage se clôt avec les crises liées à la croissance de l'institution et à une remarquable querelle qui aboutira à la révocation de deux professeurs (allemands) de la faculté de droit.

Tenue au près des sources, l'approche de Tissot fait preuve d'un soin érudit sans failles. Si le texte est parfois un peu filandreux (avec un goût risqué pour les métaphores: «La pierre angulaire de tout cet échafaudage reposait toutefois sur la nécessité...», p. 64), l'ouvrage restera comme un texte de référence, indispensable à l'analyse de la réalité universitaire vaudoise, mais utile également pour comprendre la formation d'autres universités en Suisse ou ailleurs.

Un point pourtant dérange. Pourquoi avoir, alors que l'on vise à comprendre «politique, société et enseignement supérieur dans le canton de Vaud», choisi d'arrêter l'analyse en 1916. Cette borne est politique: on vote alors une nouvelle loi universitaire. D'autres césures auraient été possibles sans doute plus cohérentes. L'institution de 1913, débordante d'étudiants, au point presque d'en étouffer, est-elle bien comparable à l'Université de 1916, qui lutte pour retrouver sa clientèle? Sans doute la répartition des tâches au sein du groupe chargé de faire l'histoire de l'Université de Lausanne explique-t-elle cet état de fait. On peut cependant regretter qu'un point de vue aussi traditionnel se soit imposé.

Quelques points éclairent singulièrement l'histoire vaudoise de la fin du siècle passé. L'Université est issue d'un Etat qui vit depuis plus de quarante ans sous un régime de parti unique. Le parti radical laisse bien, en cette fin de siècle, quelque miettes du pouvoir à son frère ennemi libéral, mais globalement sa domination est indisputable et indisputée. Cette situation particulière ne va pas sans conséquences. L'Université est créée pratiquement sans opposition. Les libéraux veulent une institution de haut niveau, mais ne s'opposent pas sur le principe. Dans l'arrière-pays, une pétition réclamant que l'on consacre plutôt de l'argent à quelque chose d'utile, comme un école d'agriculture, est rapidement étouffée par la main de fer du parti radical (les préfets reçoivent l'ordre d'identifier et d'intimider les pétitionnaires). Ce consensus a des effets dès les débuts: pas de vrai débat, pas de voyage d'études à l'étranger, la récente université genevoise ne tient lieu que de chiffon rouge (le retard vaudois est une honte) et en aucun cas de modèle pouvant renseigner sur l'avenir. Le parti radical veut une université, la commune de Lausanne (dirigée par un syndic radical) veut une université, université il y aura.

Le résultat est clair: à peine née, la nouvelle institution est en crise. La ville de Lausanne, qui a, de son plein gré, signé un contrat léonin avec l'Etat pour la construction du palais de Rumine, est étranglée par son engagement. En l'absence de cette nouvelle construction, les bâtiments disponibles sont trop petits, les enseignements étouffent. Et c'est l'un des grands mérites de Tissot d'avoir montré si clairement comment ces questions infrastructurelles conditionnent étroitement les possibles au niveau de la superstructure (enseignements). On notera enfin que le modèle proposé par Kant pour analyser l'université reste, avec quelques retouches, pertinent pour Lausanne. Les facultés ouvrant à une formation professionnelle et socialement dominantes y sont dès les débuts privilégiées (droit, école d'ingénieurs), alors que les facultés plus autonomes du pouvoir politique (SSP, certains domaines des lettres et de la faculté des sciences) sont mal aimées et dès lors mal équipés. La brève, mais vigoureuse préface du professeur André Lasserre souligne combien cette structure originelle garde, aujourd'hui encore, tout son poids.

Jean-Christophe Bourquin
Office fédéral de la statistique
section de la culture et de la politique et des conditions de vie
Berne

