

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band: 23 (2001)
Heft: 1

Buchbesprechung: Rezensionen = Recensions = Recensioni

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: 05.05.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Buddeberg-Fischer, Barbara und Ritzmann, Peter (Eds.) (2000). *Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule*. Bern: Haupt. 256 Seiten.

Das Buch fasst eine Interventionsstudie im Bereich der Gesundheitsprävention der Jahre 1993 bis 1996 in der Kantonsschule Küsnacht zusammen. Das Projekt der Abteilung für Psychosoziale Medizin des Universitätsspitals Zürich war eingebettet in europäische und nationale Programme der Gesundheitsprävention und begleitet von einem Forschungsprojekt, finanziert vom Schweizerischen Nationalfonds und von der EMDO Stiftung. Die Kantonsschule interessierte sich für die Teilnahme, weil Essstörungen und psychosomatische Störungen in der Schülerschaft zugenommen hatten. Die Schule wollte ihre Effektivität im Bereich der Gesundheitsförderung vergrössern.

Die Intervention wurde von den Regellehrkräften der Schule in ihrem eigenen Unterricht, im Rahmen eines Semesterprojekts oder in einer Arbeitswoche durchgeführt. Speziell entwickelte Unterrichtseinheiten sollten die Gesundheit der Lernenden stärken. Die Beschreibung dieser detailreichen und anregenden Unterrichtseinheiten, welche aus dem naturwissenschaftlichen, dem humanwissenschaftlichen und dem kulturwissenschaftlichen Bereich stammen, bildet zweifellos die Stärke dieses Buches. Es wurden überdies Aktionen im Bereich Körpererleben, Lernstrategien und Suchtprävention durchgeführt.

Grundsätzlich ist das Vorhaben, in Gymnasien eine Intervention im Bereich der Gesundheitsprävention durchzuführen, innovativ und sachlich sehr begrüssenswert. Obwohl z.T. erhebliche Gesundheitsprobleme in Gymnasien bekannt sind, werden sie in Lehreraus- und -fortbildung sowie im Lehrkollegium oder im Unterricht kaum thematisiert. In der Tat bildet das Gymnasium einen Schultyp, in welchem die Lehrpersonen für Gesundheitsfragen nur beschränkt sensibilisiert sind. Hier liegt möglicherweise ein Teil der Gründe, weshalb nur rund 60% der beteiligten Lehrkräfte dieses Projekt akzeptierten und unterstützten. Dem Evaluationsbericht ist zu entnehmen, dass konsequenterweise nur ein Teil der geplanten Interventionen im Unterricht von den Lehrkräfte effektiv umgesetzt worden ist. Manche Lehrkräfte weigerten sich, in ihrem Fachunterricht ein Modul nach den Prinzipien der Projektleitung durchzuführen, andere Lehrkräfte reduzierten ihr Engagement auf sehr wenige Unterrichtslektionen. Es ist nachvollziehbar, dass sich nicht alle Fächer gleichermassen dafür eignen. So dürfte es im Mathematikunterricht schwieriger sein, Unterrichtsinhalte auf die Gesundheit der Jugendlichen auszurichten, als im Deutsch- oder Biologieunterricht. Möglicherweise waren die Gymnasiallehrkräfte überfordert, ihren Unterricht ohne entsprechende Unterstützung durch Fachpersonen auf die gesetzten Ziele neu auszurichten. Die letzte Aussage wird bei der Vorstellung zur Provokation, dass die Gesundheitsprävention ein allgemeines Ziel von Maturitätsschulen und von

dieser Kantonsschule im Besonderen darstellt. Daher weicht das Projekt zwar deutlich vom Regelunterricht ab, nicht aber grundsätzlich von der Zielsetzung der Schule.

Die Wirksamkeit der Intervention wurde in einem Evaluationsdesign mit Prä-, Posttest und Follow-up-Messung unter Beizug von standardisierten Fragebogen überprüft. Allerdings wurde auf eine Kontrollgruppe verzichtet. Die durchgeführten Massnahmen bildeten für die Schülerinnen und Schüler Erlebnisse besonderer Art und wurden mehrheitlich von ihnen eher positiv beurteilt. Wie in vielen Interventionen dieser Art nahm das Wissen der Jugendlichen im Gesundheitsbereich eher zu. Ihre Gesundheit verbesserte sich aber nicht nachweislich. Allerdings konnte in dieser Publikation die Auswertung der Längsschnittstudie nicht nachvollzogen werden. Der Verzicht auf methodische Informationen vereinfacht zwar die Lesbarkeit. Er verhindert aber, die Ergebnispräsentation verstehen zu können.

Wo mögen die Gründe für die beschränkte Wirksamkeit des Projekts liegen? Die Auswahl mancher Interventionen, welche das Erreichen der gesetzten Ziele gewährleisten sollten, konnte ich nicht nachvollziehen – so bedeutsam sie für sich betrachtet sein mögen. Weshalb soll das Training von Lernstrategien oder eine Wanderung in den Alpen die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler fördern? Ist der Unterricht tatsächlich die kritische Ebene, welche gesundheitspräventiv wirkt, oder ist es nicht vielmehr die Einzelschule als Organisation, wie einschlägige empirische Untersuchungen vorschlagen? Möglicherweise war die Zielsetzung des Projekts bzw. die Arbeitsdefinition von Gesundheit zu wenig klar festgelegt und kommuniziert worden. Vielleicht war auch die Vorgabe der Projektleitung an die Lehrkräfte, Unterrichtseinheiten zu den Themen «Körpererleben, psychisches Erleben sowie Beziehungs- und Identitätsfragen» zu entwickeln, nicht ausreichend. Allerdings soll keineswegs bestritten werden, dass mit diesen drei Konzepten eine hohe gesundheitspräventive Wirkung erzielt werden kann. Insgesamt handelt es sich um ein anregendes Projekt, das zum Wertewandel in der gymnasialen Kultur beitragen dürfte und hoffentlich zu Innovationen im Gymnasium im Bereich der Gesundheitsförderung ermutigt.

Markus P. Neuenschwander, Institut für Pädagogik, Universität Bern

Dolz, Joaquim et Ollagnier, Edmée (Ed.). (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. (Raisons éducatives, 1999/1-2). Paris: De Boeck & Larcier. 226 pages.

L'énigme de la compétence en éducation est un thème en vogue. On pourrait suspecter la revue de la section des sciences de l'éducation de Genève, *Raisons éducatives*, de succomber à des effets de mode. Il n'en est rien. Cet ouvrage fait le

point théoriquement sur la notion de compétence au travers des recherches contrastées menées en situation scolaire et dans la formation professionnelle. Les onze contributions montrent les effets ou les usages de cette notion. Trois parties structurent l'ouvrage:

1. De la difficulté de conceptualiser la notion de compétence;
2. Les compétences en situation scolaire;
3. Les compétences dans la formation professionnelle.

La première partie s'attache à un repérage des définitions de la notion et reconstruit sa propagation dans les sciences de l'éducation.

Bronckart et Dolz interrogent le statut épistémologique de la notion de compétence. La compréhension de son émergence est appréhendée comme un déplacement des objectifs des systèmes éducatifs des savoirs formels vers une efficacité d'agir en situation. Les mutations dans le monde du travail ébranlent les systèmes éducatifs et les savoirs formels moins perméables à une mobilité sociale. *Bronckart et Dolz* retracent l'histoire de la notion de compétence et nous rappellent les dimensions innéistes dont elle est porteuse depuis Chomsky. Sa centration sur les propriétés inhérentes à la personne la rend problématique. Raison pour laquelle, ils renoncent à son usage au profit de la notion de capacité. Cette notion est porteuse de l'idée que les propriétés des personnes ne sont inférables qu'aux actions qu'elles conduisent soumises à une évaluation sociale permanente. De plus, ces deux auteurs considèrent que la notion de compétence est source de confusion, car elle ne permet pas de distinguer trois niveaux d'analyse: le niveau des finalités, des objectifs d'enseignement, des capacités des apprenants avant, pendant et après une démarche d'enseignement. Or, il s'agit de préserver la part qui revient aux processus de médiation des savoirs.

Perrenoud discute la question du transfert des connaissances qu'il préfère associer à l'idée d'une mobilisation des ressources cognitives. Il montre les limites de la métaphore du transfert. Il s'agit moins de penser le lieu de construction d'une compétence et son déplacement vers le lieu de son usage que de considérer l'activité du sujet comme une mobilisation de ressources en situation. Plutôt que de penser les connaissances comme déplacement, celles-ci se transforment dans la perspective de la cognition située. La notion de compétence constitue un nouveau paradigme plus fécond susceptible de rejoindre la question du sujet et du sens. Dans cette contribution, on observe une centration sur la personne, ce qui est manifeste et caractéristique de certains courants sociologiques d'aujourd'hui. La lectrice que je suis reste songeuse face à la question laissée en suspens qui concerne le principe d'éducabilité: d'où viennent les ressources qu'une personne est supposée mobiliser?

Pour *Stroobants*, sociologue du travail, la propagation de la notion de compétence est favorisée par son inconsistance plutôt que comme résultat d'une avancée scientifique. La promotion des compétences constitue une manière d'affaiblir les systèmes de qualification. A l'appui de contributions récentes en France, l'argumentation consiste à mettre en correspondance le degré d'incompatibilité

entre qualification et compétence. La certification appartient au système éducatif. Elle est une mise en équivalence de qualités jugées acquises par les travailleurs et de qualités jugées requises pour les travaux. Elle est transférable et constitue une protection collective. Les compétences se démarquent par des dimensions sociales, comportements d'autonomie, d'initiative, attitudes motivées et responsables. Elles échappent à une formation initiale. Elles se reconnaissent dans la situation professionnelle. La logique de la compétence désigne une stratégie de gestion des ressources qui n'est plus attribuée au poste, mais est du ressort de l'individu. On assiste à un affaiblissement des relations collectives par un déplacement de sphères de négociations collectives vers des méthodes d'évaluation transférées à des bureaux de consultations.

La deuxième partie, *Les compétences en situation scolaire*, comporte quatre contributions. L'émergence de la notion de compétence est interprétée comme indicateur d'un changement dans les finalités poursuivies par l'école et dans les conceptions de l'apprentissage. Elle redéfinit les objets et les formes d'enseignement et d'évaluation. Selon *Allal*, dans une perspective d'apprentissage et d'évaluation intégrée, la définition de compétence repose sur trois éléments: elle comprend plusieurs connaissances mises en relation; elle s'applique à une famille de situations et elle est orientée vers une finalité. En référence à la cognition située, «le développement d'une compétence conduit à l'intégration dans le fonctionnement du sujet d'instruments extérieurs qui amplifient et étendent son champ d'activité conceptuelle» (p. 82). De ce point de vue, l'étude des compétences de l'apprenant met l'accent sur les procédures et non sur l'état des capacités. Elle porte sur une appréciation dynamique et en situation de démarches d'évaluation formative, par exemple sur une implication active de l'apprenant ou sur une évaluation par portfolio.

Conne et *Brun*, en didacticiens des mathématiques, étudient la notion de compétence comme un phénomène de transposition didactique. Leur analyse porte sur les programmes et manuels scolaires suisses romands. Ils voient l'introduction du terme de compétence comme un changement de conception de l'enseignement des mathématiques. En 1972, l'éducation du raisonnement était visée, alors qu'en 1997, l'utilité sociale et culturelle devient objectif prioritaire. Le résultat de l'activité – les compétences – se substitue à l'élaboration des connaissances dans l'activité (connaissances-en-acte). La notion de compétence sert de pivot autour duquel s'opère un basculement de l'univers culturel des savoirs mathématiques.

Pour *Johsua*, la notion de compétence se greffe sur la difficulté des systèmes éducatifs de répondre sur le plan technique et pratique aux exigences nouvelles des systèmes éducatifs. Une distance irréductible existe entre la description d'un savoir formalisé à propos d'un domaine de pratiques et la nature des techniques mises en œuvre. Une interrogation sur la nature des mécanismes socio-cognitifs impliqués dans l'action «en situation» est de la plus haute importance pour qui cherche comment les faire acquérir d'une manière systématique. Le questionne-

ment sur les liens entre apprentissages formels et ceux qui se produisent en situation est donc tout à fait recevable. Cette question serait le fruit d'un changement d'attentes des systèmes éducatifs qui passeraient d'une logique de restitution de règles apprises et appliquées vers une logique de compréhension. Selon Joshua, une aptitude de problématisation et de fonder toute stratégie de résolution de problèmes dans l'ordre des raisons s'acquiert à l'école. Cette compétence générale ne se formerait qu'au travers d'étude de domaines spécifiques de haute technicité et menée selon des modalités qui ne sont pas encore réellement comprises aujourd'hui. La contribution se termine par une question laissée ouverte: comment garantir le passage pour tous les élèves à la logique de la compréhension, alors même que les institutions se dégagent de leur responsabilité?

Bain met en évidence le décalage existant entre les définitions de la notion de compétence, les dimensions à évaluer et les tests utilisés dans les enquêtes. Dans le cadre d'une observation participante, l'auteur étudie les pratiques d'évaluation émergentes d'enseignants de biologie et de physique. Cette investigation est centrée sur l'acquisition d'une démarche scientifique et se saisit de la problématique complexe des compétences d'actions des élèves. La démarche de Bain part des démarches d'évaluation selon une logique pragmatique «dis-moi comment tu évalues des compétences et je te dirai comment tu les définis effectivement» (p. 130). Selon lui, pour évaluation des compétences, il faudrait renoncer à déléguer à un instrument la tâche de juger et de régulation au profit d'une compétence d'évaluation des enseignants qui serait condition d'une adéquation entre objectifs des plans d'études et compétences exercées par et pendant les apprentissages.

Dans la troisième partie, quatre contributions émanent de l'éducation des adultes et traitent des compétences dans la formation professionnelle. Une modélisation de la situation de formation professionnelle qui s'appuie sur le modèle didactique est proposée par *Baudouin*. La notion de compétence définit le chantier théorique ouvert par le redimensionnement de l'analyse de l'activité, de la logique des savoirs enrichie de la logique des actions. La question de l'activité et de ses contenus se pose, alors que l'activité est oubliée dans la modélisation des trois pôles didactiques, savoir, apprenant, enseignant-formateur. Le point de vue de la didactique professionnelle amène à considérer le rapport entre l'appropriation visée et les activités habituelles de l'adulte. Ce rapport est pensé en terme d'écart. Il est à examiner dans ses liens entre le moment de la situation didactique, ce qui la précède et ce qui l'entoure, c'est-à-dire à promouvoir l'activité comme lieu de recherche.

Durrive étudie une action de formation en milieu carcéral. Il explore l'énigme de la compétence dans un mouvement entre deux registres: celui des concepts, des savoirs, des normes (du prescrit) et celui de la vie, de l'histoire, de l'expérience en cours. Par une collecte de l'information «froide», des déterminants de la situation de travail, et une collecte de l'information «chaude», de la part de l'expérience vécue au travail, l'action collective et l'enchaînement des événements, il s'agit de «faire parler le travail».

Ollagnier s'interroge sur les pièges de la compétence en formation d'adultes. Devenue incontournable, la *compétence* prend une fonction d'évaluation sous forme d'états des lieux et de visibilité des acquis. En ce sens, elle joue un rôle de repositionnement face au travail et de réorientation. Quatre études de cas dont trois concernent l'insertion des femmes et des chômeurs sont analysées. Elles mettent à la fois en évidence l'atout que représente la notion compétence en terme de reconnaissance des acquis, au niveau des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, et les risques qui pèsent sur la fonction émancipatrice de formation en reconnaissant la performance ou le résultat.

Ropé, par une description des pratiques de validation des acquis, mène une investigation complémentaire à celle de Stroobants. Ropé montre que le système de validation des résultats de l'expérience ébranle le rôle de certification de l'école et les qualifications reconnues en rendant possible de nouveaux classements et déclassés. En France, la validation des acquis professionnels reste aux mains du Ministère de l'éducation nationale. La procédure est ardue et sélective. Même si elle reconnaît les savoir-faire dans l'action, elle implique une maîtrise de l'écriture et une capacité de prise de distance qui limitent de fait les candidats. Elle s'inscrit dans une logique de promotion par la formation tout au long de la vie sous la responsabilité de la personne et dans une logique d'entreprise.

L'ensemble des contributions émanant d'ancrages disciplinaires pluriels met en évidence les multiples facettes que recouvre l'émergence de la notion de compétence. Le numéro de *Raisons éducatives* représente un apport extrêmement riche mettant en évidence le flou de la notion comme un facteur de son succès. Une dominante est toutefois insuffisamment mise en lumière à mes yeux dans l'introduction, à savoir la centration sur la personne ou l'individu qui traverse la plupart des contributions. Cette dominante ne manque pas d'interroger par la minimisation des processus de médiation que cela présuppose.

Thérèse Thévenaz-Christen, FPSE, Université de Genève

Gajo, Laurent et Mondada, Lorenza (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par des jeunes immigrés*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse. 250 pages.

Une préface de B. Py et une post-face de A.-C. Berthoud cadrent l'ouvrage et rappellent qu'un projet, co-dirigé par eux, faisant partie du Programme National de Recherche 33, est à l'origine de la publication. L'étude est basée sur une enquête concernant les apprentissages langagiers en français et en allemand de jeunes adolescents récemment immigrés dans le canton de Neuchâtel, pour la plupart d'origine portugaise. Elle porte sur des *classes d'accueil* et des *classes de soutien*, deux structures destinées à favoriser l'intégration des jeunes élèves fraîchement arrivés dans des classes ordinaires.

Les co-directeurs de la recherche soutiennent l'idée qu'une fois intégrées les critiques adressées à la linguistique appliquée, les apports réciproques entre la didactique des langues et la linguistique offrent un cadre théorique fertile. Il est présenté en préface. Parmi l'ensemble des travaux sur la langue d'accueil des migrants, cette recherche se focalise sur les processus et les aspects pragmatiques des apprentissages en milieu exolingue. Elle recourt notamment aux méthodes de l'analyse conversationnelle. Le processus qui sous-tend l'apprentissage langagier est vu comme la saisie de nouveaux objets langagiers. Mais pour que ces nouveaux objets puissent s'intégrer à l'interlangue de l'apprenant, ils doivent faire l'objet d'une libération par rapport au contexte dans lequel ils sont apparus, d'une activité de décontextualisation. Cette phase est incontournable pour que l'objet soit retenu dans un nouveau contexte (recontextualisation). L'apprentissage ainsi conçu part du discours pour y revenir. Le cycle de décontextualisation et de recontextualisation laisse des traces observables dans le discours et constitue une voie d'accès privilégiée pour le chercheur dans l'étude en temps réel des opérations cognitives de l'apprentissage.

B. Py prend position dans les débats sur la place à accorder à la grammaire dans le cadre de l'enseignement des langues secondes à l'école. Le déroulement du cycle de décontextualisation et de recontextualisation peut sous-tendre une stratégie d'apprentissage dont l'apprenant peut profiter. Il s'agit de favoriser les phases de décontextualisation pour y mener des réflexions métalinguistiques. Les activités grammaticales peuvent alors prendre la forme de petits modules à activer lorsque des problèmes de communication concrets surgissent. Ceci constitue une piste de travail que les acteurs de l'enseignement devraient prendre au sérieux même si elle garde un caractère programmatique. Dans cette perspective, une description systématique et un inventaire des «problèmes concrets de communications» restent à faire. Quelles dimensions un tel inventaire pourrait-il prendre? Selon quelle progression pourrait-on le structurer? Quelles seraient les formes de ces nouveaux contenus d'enseignement? Comment les transposer pour qu'ils deviennent des contenus à enseigner? Quelles types d'activités serviraient à les introduire? Toute une série de questions auxquelles l'introduction de nouveaux contenus scolaires doit nécessairement répondre surgit.

Etant donné le rôle que jouent les dimensions contextuelles dans le cadre théorique et dans la conception de l'apprentissage des auteurs, ces derniers définissent dès leur premier chapitre la notion de contexte dans les travaux sur l'acquisition. Suivant l'ethnométhodologie, ils récusent les démarches qui définissent un contexte *a priori*. Ils considèrent que les participants (et non pas l'analyste par des paramètres préétablis) définissent le contexte au travers des activités, des perspectives et des interprétations situées. Avec une telle orientation, le contexte est décisif en ce qu'il dépend des partenaires de la communication et qu'il s'agit précisément d'analyser comment ces partenaires apprennent dans et au travers de la mise en place de ce contexte et de ces règles. Par l'analyse d'extraits de leçons recueillis dans le cadre scolaire, on assiste à une mise en rapport

entre contexte, formes interactionnelles et activité. Ces analyses sont convaincantes en particulier par la souplesse avec laquelle ces rapports sont décrits. Partant des caractéristiques des interactions verbales en classe de langue qui se dégagent de la littérature, L. Gajo décrit dans le deuxième chapitre quelles sont les zones de l'interaction sur lesquelles l'institution scolaire fait peser ses contraintes. Une attention particulière est portée à *la double énonciation* comme contrainte (permanente) pesant sur la forme de l'interaction.

Dans le but d'en savoir plus sur les compétences dont font preuve les apprenants dans divers contextes de communication, cette fois-ci à l'extérieur de l'école, les auteurs ont choisi de s'intéresser au genre enquête. L'intérêt de leur analyse porte sur l'observation de la pratique de l'enquête dans différents lieux. Il est ainsi question d'une situation dans laquelle des adolescents sont questionnés par des chercheurs, mais aussi d'enquêtes réalisées par les jeunes avec le changement de rôle que cela suppose: passage de l'enquêté à l'enquêteur. Ces modalités sont par ailleurs mises en rapport avec une pratique fréquente dans la classe de langue, à savoir, la présentation de soi. Comme dans les autres chapitres, des extraits suffisamment éloquents sont analysés qui laissent entrevoir quelques outils d'analyse. Ces analyses font preuve d'une grande nuance dans les interprétations.

Dans le chapitre quatre, L. Mondada décrit les activités de catégorisation des locuteurs, des formes linguistiques et des contextes d'activité. Quels sont les termes au travers desquels on va nommer et décrire les acteurs et les activités langagières dans le terrain observé? «Elève», «natif», «étranger», «exolingue», «adolescent», «enseignant»? Dans la logique de l'ethnométhodologie, une autre question précède celle-ci, à savoir, comment les acteurs se catégorisent-ils eux-mêmes lors d'un échange? En s'inspirant des travaux de Goffman et de Sacks notamment, et au travers de l'analyse de plusieurs extraits, l'auteure tire toutes les conséquences du postulat de la mobilité des contextes sociaux. Les acteurs, lors de l'échange, instaurent des catégories pouvant appartenir à des *collections* différentes, ces catégories étant susceptibles de structurer l'activité et de la rendre en même temps interprétable. Mais de surcroît, les catégories ne sont pas établies une fois pour toute lors d'un échange et peuvent, dès lors, se transformer en cours de route.

Le chapitre cinq aborde les travaux concernant l'apprentissage dans et par les interactions sociales. L'évolution des emplois du concept *d'input* dans les recherches nord-américaines et canadiennes sert à tracer le parcours des travaux de ces derniers vingt ans. Le courant européen est présenté en contraste. Il comprend des travaux réalisés tout d'abord en milieu dit naturel (les projets sur l'acquisition des langues d'accueil par les migrants), puis en milieu scolaire. A souligner la modification de l'objet d'étude dans ce dernier courant qui est passé d'une centration sur le produit de l'acquisition en termes de connaissances linguistiques, à une étude des processus de gestion et de construction du répertoire langagier dans l'interaction. Cette présentation, analyses d'extraits à l'appui, montre diverses séquences de co-construction de formes linguistiques dans des échanges entre natifs et non-natifs en classe de langue.

Enfin, les ressources bilingues pour l'apprentissage d'une troisième langue sont étudiées (chapitres 6 et 7). Devenir bilingue, comme découverte par l'apprenant de stratégies d'acquisition, constitue un atout pour tout nouvel apprentissage langagier. Cette hypothèse mérite quelques nuances. Les contextes d'apprentissage, les rapports entre les langues en jeu, tant du point de vue strictement linguistique (même famille ou non) que de celui du statut de ces langues et des rapports que les locuteurs entretiennent avec elles, doivent être pris en considération. Une diversité de stratégies de communication/acquisition est illustrée par des extraits montrant les spécificités des échanges lors d'une leçon d'allemand. Dans le dernier chapitre, on aborde la difficile question de la reconnaissance de l'hétérogénéité linguistique par l'école. L'étude se fonde ici aussi sur des analyses de corpus concernant des prises de positions ou des traitements accordés aux diverses langues d'origine lors des échanges en classe. Des analyses des modalités de catégorisation révèlent en détail la variété des réponses que les acteurs eux-mêmes donnent selon les langues des élèves.

L'ouvrage est d'un intérêt indiscutable pour l'enseignement des langues, et plus largement, grâce à ses apports méthodologiques, pour tous ceux qui dans leur discipline sont amenés à analyser des interactions entre co-énonciateurs. Notons néanmoins que les références proviennent presque exclusivement du champ de l'acquisition ce qui limite à certains égards les considérations faites sur l'école. C'est le cas lors de l'emploi de la notion de contrat didactique telle qu'il est défini par De Pietro, Matthey et Py (1989), ignorant le concept développé par les tenants de la théorie des situations didactiques (cf. Brousseau, 1988).

On notera par ailleurs que les données proviennent d'une classe d'accueil et ne peuvent sans autre servir à caractériser l'ensemble des types d'activités didactiques qui se déroulent à l'école. Une certaine hétérogénéité terminologique voire conceptuelle (double énonciation/co-construction d'unités; stratégie/procédé) fait penser à un recueil d'articles dont on n'aurait pas suffisamment travaillé la cohérence interne.

Itziar Plazaola Giger, FPSE, Université de Genève

Références

- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: Le milieu. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 9, (3), 309-336.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Ed.), *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.

Hanhart, Siegfried et Perez, Soledad (1999). *Les multiples facettes de l'efficacité en éducation*. Fribourg: Editions universitaires Fribourg Suisse. 237 pages.

Cet ouvrage regroupe plusieurs contributions autour du thème de l'efficacité en éducation.

Les systèmes éducatifs se sont développés depuis les années 60 dans les pays industrialisés et dans les pays en voie de développement. Plusieurs études de cas mettent l'accent sur l'efficacité des projets de développement, tant au niveau de la formation des enseignants (Soledad Perez), qu'au niveau du système éducatif (Mourtala Mboup). La mise en place d'un projet de réforme efficace devrait répondre à la fois aux exigences du contexte local et aux limites créées par la situation économique du pays. L'efficacité ne peut être dissociée d'une discussion sur les ressources dévolues à l'éducation et sur les besoins spécifiques de la population concernée. L'évaluation des projets (Enrique Brù) permet de faire un diagnostic pour déterminer quels sont les objectifs atteints et quels sont les problèmes qui perdurent. Le concept d'efficacité fournit un outil à l'évaluation en proposant des indicateurs de réalisation et d'évaluation de la mise en œuvre du projet. En effet, la définition de l'efficacité proposée par Siegfried Hanhart permet de séparer l'efficacité interne, la mesure de la réalisation d'objectifs internes aux systèmes éducatifs (par exemple le taux de réussite), de l'efficacité externe, la mesure de la réalisation d'objectifs exogènes au système (par exemple, la dépense par élève). L'analyse en terme de coût et d'efficacité pose la question de la sélection susceptible de satisfaire les objectifs définis au coût le plus faible. Ainsi, la question de la répartition équitable de l'investissement éducatif entre les régions, les sexes et l'accès égal aux différents niveaux d'éducation ne sont pas pris en compte dans l'analyse. Pourtant cette dimension de l'équité est importante pour permettre un développement harmonieux de la société. David A. Turner s'est attaché à l'analyse de la politique éducative anglaise sous l'angle de l'égalité des sexes. La mise en place de l'*Education Reform Act* de 1988 mettait en avant des objectifs précis à atteindre, tant au niveau des disciplines enseignées que des résultats des élèves en introduisant un programme scolaire national obligatoire. Les écoles ont également dû prendre en charge leur budget. Le système de bourses a été progressivement remplacé par un système de prêts. L'auteur a émis l'hypothèse que la mise en place d'éléments de centralisation tels que le programme scolaire national favorise la réduction de la discrimination scolaire fondée sur des différences de sexes. Par contre, les mesures visant à augmenter l'autonomie locale des écoles et les changements au niveau du financement des études ont l'effet inverse. Les méthodes de financements des études supérieures basées sur le prêt ne font qu'accentuer les différences de coûts de l'enseignement entre les sexes.

La question de la dimension éthique de l'éducation est traitée par Juan Carlos Tedesco qui s'interroge sur l'efficacité externe des systèmes éducatifs dans la promotion de valeurs démocratiques de paix. L'auteur met en avant les carences

et la fragilité de l'efficacité externe des systèmes éducatifs. En effet, afin de palier aux difficultés inhérentes à certains contextes politiques et économiques, l'auteur souligne l'importance de responsabiliser les divers acteurs afin de promouvoir une éthique nouvelle basée sur le respect des droits fondamentaux.

Diverses études de cas concernant l'efficacité des processus d'apprentissage sont également proposées dans ce recueil. Parmi ces dernières, Dominique Gros s'interroge sur le regard que porte l'opinion publique sur l'efficacité du système de formation. Cristina Allemann-Ghionda, Christiane Perregaux et Claire de Goumoëns mettent l'accent sur les questions de pluralité culturelle et linguistique dans le cadre de la formation des enseignants de l'école primaire. François Grin propose un compte-rendu méthodologique pour évaluer l'efficacité et l'efficacité de l'apprentissage des langues en milieu scolaire. Siegfried Hanhart présente une recherche sur les coûts et les avantages de la formation d'apprentis dans les entreprises en Suisse. Cette recherche a permis de déterminer les principaux facteurs qui favorisent la formation d'apprentis et de définir les composantes qui entrent dans le calcul du coût de la formation. Ces diverses contributions constituent une introduction offrant une vision polysémique de l'efficacité en éducation. Elle permet au néophyte d'avoir une présentation complète de l'utilisation du concept d'efficacité.

Caroline Meier, FPSE, Université de Genève

Homfeldt, Hans-Günther und Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.). (2000). *Wissen und Nichtwissen – Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft*, Weinheim & München: Juventa. 341 Seiten.

Der erste Band der neugegründeten Sektion Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften versammelt unter dem prägnanten Titel «Wissen und Nichtwissen» Beiträge ihrer Jahrestagung von 1999 in Trier. Das Thema «Entwicklung der Arbeitsgesellschaft von einer Industrie- zu einer global organisierten Wissensgesellschaft mit für die Soziale Arbeit auch nicht gewollten Nebenwirkungen» (S. 9) verspricht einen Einblick in den aktuellen Diskurs Sozialer Arbeit. In diesem Sinne lässt sich auch das in der Einleitung genannte Ziel der Herausgeber verstehen, der Band wolle Antworten finden auf die Frage nach den Aufgaben der Sozialen Arbeit in der Wissensgesellschaft, in der sich der Kapitalismus unter neuen Begriffen durchsetzt, Wissen eine immer grössere Rolle spielt, Nichtwissen Teilhabe versperrt und die Aufgaben des Sozialen als gesellschaftlicher Auftrag immer stärker zurückgenommen werden (S. 10). Auf diese für die Disziplin der Sozialen Arbeit genuinen Fragestellungen gehen die Herausgeber leider nicht weiter ein und fokussieren auf Fragen zu den Folgen gesellschaftlicher Veränderungen für Studium, Lehre, Forschung und Profession

der Sozialen Arbeit (S. 11). Die Autoren unterlassen es, eine Erklärung für diesen Fokus zu geben. Es scheint, als ob der Fachdiskurs mit dem Problem beschäftigt ist, die gesellschaftlichen Veränderungen könnten die Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin bedrohen. Die folgende Besprechung der Beiträge, die der Gliederung der Herausgeber folgt, wird zeigen, inwiefern diese Vermutung berechtigt ist.

Im *ersten Teil* des Bandes sind Artikel von Autoren versammelt, die gesellschaftstheoretische Zugänge zu Sozialer Arbeit pflegen. Je nach Ansatz, den sie vertreten, erhält die Soziale Arbeit einen anderen Stellenwert. *Treptow* sieht die Soziale Arbeit als Wissens- und Wissenschaftsprojekt an und stellt sie in den Rahmen sozialer Zeitdiagnosen, deren Autoren seit Anfang der neunziger Jahre von der Wissensgesellschaft sprechen (S. 25). Soziale Arbeit ist Teil dieser Gesellschaft, in der ihre Verwissenschaftlichung unumkehrbar ist, ihre Methoden zunehmend reflektiert werden und sie die Aufgabe erhält, Wissen zu problematisieren. Dieser positiven Diagnose stellt *Sünker* die Überlegung gegenüber, dass die Bezeichnung der gegenwärtigen Gesellschaftsformation als Wissensgesellschaft nebensächlich ist, da die Frage nach den Konsequenzen vorherrschender Bedingungen für die Menschen Priorität hat und theoretische Anstrengungen für diese Analyse vorangetrieben werden müssen. Emanzipation und Bildung müssten in dieser Perspektive qualitativ neu gefasst werden (S. 49). Einer ähnlichen Diskurstradition folgt die Argumentation von *Horney*, der quasi die von *Sünker* verlangte Analyse der Wissensgesellschaft liefert. Er fordert ausdrücklich, die Soziale Arbeit müsse Lebenslagen von Menschen auch unter dem Aspekt betrachten, wie die Dynamik ihrer gesellschaftlichen Anerkennung und Nicht-Anerkennung verläuft und dies in ihr professionelles Wissen aufnehmen (S. 62). *Galuske* kommt angesichts der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zum etwas verkürzten Schluss, die Soziale Arbeit habe die Chance, «nicht als Zöllner an den Pforten der traditionellen Normalität zu wirken, sondern als Scout auf der Begleitung der Klienten, der Unterstützung von Subjekten auf der Suche nach individuell tragfähigen Lebensmodellen» (S. 74 f.). *Rauschenbach* schliesst den schwierigen ersten Teil des Bandes ab, indem er überleitet in die Diskussion über die Wissensformen in Studium, Lehre, Forschung und Profession. Er versucht als Anhänger der Theorie einer reflexiven Moderne einen «dritten Weg» aufzuzeigen, wie das Verhältnis zwischen Wissenschaftswissen und Praxiswissen zu diskutieren wäre. Sein Artikel empfiehlt sich als Einstieg in die Professionalisierungsdiskussion.

Die sehr heterogenen Beiträge des *zweiten Teils* behandeln auf spannende und verständliche Art Fragen zum Thema Studium und Lehre. Die ersten drei Artikel von *Treptow*, *Schweppe* und *Kallert* befassen sich mit dem Problem der Wissensaneignung von Studierenden. Sie verfolgen den (lebensweltorientierten) Ansatz, dass Studierende der Sozialen Arbeit in ihrer Ausbildung die Möglichkeit erhalten sollen, sich mit der eigenen Lebensgeschichte auseinander zu setzen, da Wissen über sich selbst den Aufbau von Professionalität fördert. Professionalisie-

rung ist auch Thema bei *Friebertshäuser*, der es um die Herausbildung eines fachspezifischen Habitus von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Spannungsverhältnis von «akademischer Fachkultur und Berufskultur» geht (S. 144). Sie plädiert für einen forschungsorientierten Habitus in der Ausbildung, der die einseitige Orientierung der Studierenden an der Berufskultur auflösen könne. Die weiteren Beiträge dieses Kapitels thematisieren die Pädagogik der frühen Kindheit (*Thiersch*), die Modularisierung der Ausbildung in Sozialer Arbeit (*Wendt*) und die Akademisierung der Sozialen Arbeit am Beispiel der Fachhochschulen (*Salustowicz*). Letzterer Artikel ist vor allem in Bezug auf die schweizerische Bildungspolitik sehr interessant zu lesen, da hier die Etablierung Sozialer Arbeit auf Fachhochschulniveau erst begonnen hat. Herausragend ist der Beitrag von *Schulze-Krüdener*, der als einziger Autor die Auswirkungen und Herausforderungen der Informations- und Kommunikationstechnologien in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit thematisiert und den Forschungsbedarf in diesem Bereich aufzeigt. Um Forschung geht es auch im *dritten Teil* des Bandes. Von Forschung war schon in anderen Artikeln die Rede, so dass die unter dieses Kapitel versammelten Beiträge Wiederholungen bringen. Hervorzuheben ist der Beitrag von *Sommerfeld*, der ähnlich wie Friebertshäuser in der Forschung die Schnittstelle zwischen Disziplin und Profession sieht, sowie der Artikel von *Munsch*, die am Beispiel einer aktivierenden Praxisforschung Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis formuliert.

Das Buch sollte nicht weggelegt werden, ohne die Beiträge von *Thole & Cloos* und *Wigger* im *vierten Teil* sowie den Artikel von *Müller* im *Teil V* gelesen zu haben. Die ersten drei Autoren beleuchten kritisch die aktuelle Professionalisierungsdebatte, wie sie auch in diesem Sammelband geführt wird. Sie knüpfen mit ihren Überlegungen an die Tradition und Geschichte der Sozialen Arbeit an, zeigen ihre Widersprüche auf und verorten den Professionalisierungsdiskurs innerhalb der Disziplin. *Müllers* Beitrag kann als Klammer über die verschiedenen Artikel des Sammelbandes hinweg verstanden werden. Er stellt in prägnanter Art das Verhältnis zwischen Disziplin, Profession und Studium der Sozialen Arbeit mit Hilfe der Unterscheidung von lebendigem und totem Wissen dar.

Insgesamt entspricht der Sammelband der Erwartung, Einsicht in den aktuellen Diskurs der Sozialen Arbeit zu erhalten. Die Soziale Arbeit präsentiert sich am Ende des 20. Jahrhunderts als etablierte akademische Disziplin und als Profession, die sich ihrer Entwicklung – aber auch den Herausforderungen auf der Ebene von Studium, Lehre, Forschung und Beruf bewusst ist. Nur zum Teil erfüllt der Band den Anspruch der Herausgeber, Antworten auf die Frage nach den Aufgaben der Sozialen Arbeit in der Wissensgesellschaft zu geben. Die Stimmen, die sich dazu äussern, sehen die Gefahr, dass die Soziale Arbeit in ihrer Selbstverständlichkeit verharret und dabei vergisst, die Bedingungen ihrer Praxis, Disziplin und Profession kritisch zu reflektieren.

Edith Piller, Direktionsbereich Soziale Arbeit, Fachhochschule Aargau, Brugg

Kronig, Wilfried, Haeberlin, Urs und Eckhart, Michael (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt. 229 Seiten.

In der vorliegenden Forschungsarbeit, welche sich in das INTSEP-Forschungsprogramm (Wirkung integrierender und separierender Schulformen) des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg (Schweiz) einordnet, stehen die Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen im Zentrum der theoretischen und empirischen Analyse. Die Autoren zeigen anhand der statistischen Entwicklung der effektiven Anzahl von Immigrantenkindern in Sonderklassen die Widersprüchlichkeit zwischen dem Integrations- und Förderanspruch und der Wirklichkeit auf. Ihre Daten belegen erstens, dass Immigrantenkinder in Sonderklassen im Vergleich zu den Schweizerkindern deutlich überrepräsentiert sind und zweitens, dass die Kantone bezüglich der Anzahl der Sonderklassenzuweisungen grosse Unterschiede aufweisen, was unter anderem auch auf die örtlich vorhandenen oder nicht vorhandenen Ressourcen (Angebote) zurückgeführt werden kann.

Die erhobenen Leistungsmerkmale von Immigrantenkindern aus Sonderklassen für Lernbehinderte wurden den Leistungsmerkmalen von Immigrantenkindern aus Regelklassen gegenübergestellt. Dabei wurde festgestellt, dass sich die schriftlichen Leistungen in der Unterrichtssprache der Immigrantenkinder in Sonderklassen mit den Leistungen der Immigrantenkinder in Regelklassen fast vollständig decken. Ähnlich sieht die Verteilung für die Intelligenzleistung aus. Auf der Basis dieser Ausgangslage gehen die Autoren den Fragen nach, welches die Ursachen für die Zunahme der Überweisungen von Immigrantenkindern in Sonderklassen sind sowie unter welchen Bedingungen ein integrativer Unterricht für Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen in Regelklassen die pädagogisch bessere Alternative wäre.

Kritisch werden von den Autoren die Aussagen der Interkulturellen Pädagogik und der Lernbehindertenpädagogik über schulleistungsschwache Immigrantenkinder analysiert. Dabei weisen sie auf die fehlende Debatte zwischen diesen beiden Wissenschaftsgebieten hin. Sowohl die Sonderpädagogik als auch die Interkulturelle Pädagogik lenken wenig Aufmerksamkeit auf diese spezifische Gruppe der Immigrantenkinder.

Das von den Autoren verwendete Forschungsdesign ist eine, in der Tradition des INTSEP gestaltete, quasiexperimentelle Versuchsanordnung mit zwei Erhebungszeitpunkten. Zusätzlich wurde eine Erhebung bei den Lehrkräften zu weiteren Fragen sowie eine qualitative Untersuchung im Hinblick auf die Formulierung von Hypothesen durchgeführt. Aus der quantitativen Forschungsarbeit der Autoren seien hier drei zentrale Ergebnisse wiedergegeben: 1) Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen machen in Regelklassen grössere Fortschritte in der Unterrichtssprache als bezüglich Alter, Intelligenz und Ausgangsleistung

vergleichbare Immigrantenkinder gleichen Geschlechts in Sonderklassen oder in Fremdsprachenklassen. Die geringsten Fortschritte werden in Sonderklassen für Lernbehinderte erzielt. 2) Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen sind in Regelklassen nicht weniger gut integriert als in Sonderklassen für Lernbehinderte. Dennoch nehmen sowohl Immigrantenkinder als auch Kinder mit Schulleistungsschwächen in Regelklassen überzufällig häufiger soziometrisch niedrige Positionen ein. Leistungsfähigkeit und Nationalität bestimmen also bereits in den ersten Schuljahren über die soziale Position einer Schülerin, eines Schülers. 3) Immigrantenkinder, deren Leistung von den Lehrkräften angemessen eingeschätzt oder überschätzt wird, machen die grösseren Lernfortschritte in der Unterrichtssprache als sowohl Immigrantenkinder, deren Leistung unterschätzt wird. Die Leistungsfähigkeit von Immigrantenkindern wird von den Lehrpersonen tiefer eingeschätzt als diejenige von vergleichbaren Schweizer Kindern. Dies gilt auch für Kinder mit Schulleistungsschwächen.

Die Autoren kommen zum Schluss, dass die schulische Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen in der Praxis zwar Probleme bereitet. Trotzdem belegt die erfolgreiche Integration von schulleistungsschwachen Immigrantenkindern in mehreren Klassen, dass integrative Bemühungen nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt sind. Als mögliche Bedingungen für eine erfolgreiche Integration nennen die Autoren eine genügend durchmischte Klassenzusammensetzung, eine individuelle anstelle der vergleichenden Leistungsbeurteilung zur Verminderung von Stigmatisierungs- und Erwartungseffekten sowie eine fachliche Unterstützung der Lehrkräfte im Hinblick auf die soziale Integration in der Klasse.

Das vorliegende Buch ist in verschiedener Hinsicht ein Gewinn. Es leistet einen differenzierten wissenschaftlichen Beitrag zur Frage der Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen in Regelklassen und gibt einen fundierten statistischen Überblick über den Stand der Integration von Immigrantenkindern in der Schweiz bzw. über das Ausmass der Sonderklassenzuweisungen von Immigrantenkindern in den verschiedenen Kantonen. Im Weiteren verweist die Studie auf theoretische Lücken und auf die Notwendigkeit eines vertieften Dialogs zwischen der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik. Andererseits werden die möglichen Schwierigkeiten einer Integration von schulleistungsschwachen Immigrantenkinder in Regelklassen nicht einfach negiert. Zur Frage «Wie der Unterricht in heterogenen Schulklassen im Hinblick auf eine integrationsfähige Schule optimiert werden könnte» liefert die Forschungsarbeit selber wenig konkrete Hinweise. Die vorliegende Studie konzentrierte sich auf Vergleiche zwischen Individuen (Tripletbildung) und auf Regelklassen mit maximal vier bis acht Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Fragen der didaktischen Möglichkeiten und des Einsatzes einer flexiblen Lernorganisation im Hinblick auf die Integration der Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen in die Regelklassen konnten nicht vertieft bearbeitet werden. Und genau hier sollten zukünftige oder ergänzende Forschungspro-

jekte ansetzen. Ganz im Trend liegt denn auch die Forderung der Autoren, die pädagogische Praxis näher zu durchleuchten.

Leider wurde im erwähnten anspruchsvollen Untersuchungsdesign jedoch die soziale Schichtzugehörigkeit nicht als Variable berücksichtigt. Gerade neuere Studien belegen wieder, dass dieser Faktor im Zusammenhang mit den Schulleistungen nach wie vor als wesentlich zu beurteilen ist. Alles in allem bildet die vorliegende Studie einen wichtigen Diskussionsbeitrag zur aktuellen wissenschaftlichen und politischen Debatte darüber, in welcher Schulform Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen zu fördern sind.

Sonja Rosenberg, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) Luzern