

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

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 25 (2003)

**Heft:** 2

**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:** 22.01.2025

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

## Rezensionen / recensions / recensioni

Trinquier, Marie-Pierre et Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse (Ed.) (2002). *Le préscolaire en question: questions sur les pratiques*. (Les dossiers des Sciences de l'éducation N°7/2002). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail. 120 pages.

Au travers de huit contributions de chercheurs, l'ouvrage édité par Trinquier et Zerbato-Poudou traite des pratiques des professionnels de la petite enfance et les interroge en partant de divers champs théoriques: psychologique, didactique, psycho-social et anthropologique. Un neuvième chapitre *hors champ* décrit la méthodologie de *l'instruction au sosie*. La succession des articles suit un ordre chronologique selon l'âge des enfants accueillis dans les institutions analysées. Même s'il concerne le préscolaire dans les pays francophones avant tout, un tel ouvrage donne une vision décentrée des pratiques, les analyse et pointe les enjeux d'une éducation de qualité de la petite enfance. Les perspectives ouvertes vont dans le sens d'une recherche à poursuivre afin d'étudier aussi bien les dimensions de nature politique ou didactique que celles rattachées à la formation et à l'encadrement.

*Brougère* (Université Paris 13) fait ressortir la particularité de l'école maternelle française, accueillant les enfants dès 2 ans, en montrant combien elle se singularise par le fait d'être une école au plein sens du terme: premier niveau du primaire et soumise à des programmes. Tout en comparant ce système à certains d'ailleurs (Japon, Etats-Unis et Chine), selon l'étude dirigée par Tobin, l'auteur se demande pourquoi la France se refuse à un débat critique sur un tel choix culturel. Il suggère d'interroger la singularité de fonctionnement de la configuration dénommée «école maternelle» en analysant les choix sous-jacents à cette forme *normale* en France et rejetée ailleurs.

*Schubauer-Leoni, Munch et Kunz-Felix* (Université de Genève) adoptent une approche didactique pour comprendre les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance. Les résultats de deux études sont rapportés. La première a consisté à questionner les mères d'enfants de 3-4 ans sur les apprentissages qu'elles attribuaient à la famille, à la crèche et à l'école. La seconde montre comment les objectifs de socialisation et d'autonomie s'incarnent dans une activité particulière telle que «l'habillage après la sieste». La recherche permet de comprendre, d'une part, ce qui se joue pour l'enfant et, d'autre part, les logiques des décisions prises par les éducateurs. Cette recherche met en perspective des études qui décèleront les caractéristiques des conditions jugées propices aux apprentissages.

*Pirard* (Université de Liège) s'attache à la fonction formative des institutionnels encadrant les professionnels de la petite enfance. Durant sept ans, elle a participé à la création de dispositifs d'accompagnement, à leur mise en œuvre et à

leur évaluation. Trois logiques qui s'opposent ressortent des actions éducatives analysées: normative, intersubjective et celle de l'effectivité dans laquelle la qualité est co-construite et située dans l'action. Pirard poursuit d'autres expériences d'encadrement des milieux d'accueil en interrogeant les manières d'envisager les rapports entre accompagnement et contrôle selon les logiques d'action éducative choisies.

*Girardeau* (Université de Tours) et *Florin* (Université de Nantes) examinent la pratique de guidage de tuteurs dans différents lieux d'accueil: école maternelle, crèches, assistantes maternelles et mères. A travers 97 dyades observées au cours de trois situations différentes (graphisme, emboîtement, construction), les auteures montrent des différences en fonction du groupe de tuteurs et/ou de la tâche. Leurs perspectives vont dans le sens d'une complémentarité des modes d'accueil et non pas d'une concurrence.

*Amigues* et *Garcion-Vautor* (Université de Provence) répondent à la question de savoir comment l'école maternelle s'y prend pour construire un rapport à un objet de savoir en l'absence de «savoirs déjà-là»? L'article, sur la base de conceptions vygotskiennes, montre comment les enfants entrent dans le contrat didactique et comment les enseignantes mettent en jeu des compétences telles que l'attention, la mémoire, le contrôle de l'action et la prise de conscience. La situation analysée est celle du «regroupement» du matin, considéré comme un rituel scolaire parmi d'autres, situations d'enseignement-apprentissage propres à l'école maternelle. Des concepts didactiques – milieu, dévolution – sont utilisés pour montrer le sens qu'ils prennent dans les rituels de l'école maternelle.

*Trinquier* (Université de Toulouse), *Mouliné* et *Ginabat* (IUFM de Pau) ont interrogé 41 élèves de 5 ou 6 ans, dans sept classes de maternelle aux fonctionnements différents (pédagogie active ou dirigiste). L'entretien portait sur le rôle de la maîtresse lors des activités proposées et sur les formes d'évaluation du travail. Les élèves ont tenu des discours qui se sont avérés d'une grande richesse et ont montré qu'ils étaient des témoins crédibles des pratiques d'enseignement. D'autres recherches porteront elles aussi sur les propos d'élèves tout en les confrontant aux discours des enseignants concernés sur leurs propres pratiques.

*Thévenaz-Christen* (Université de Genève) prend parti pour une approche didactique centrée sur la médiation de contenus à enseigner et enseignés. En faisant un détour par l'histoire (Froebel, puis Audemars et Lafendel), elle retrace l'utilisation du jeu à l'école et en vient à déplorer le fait que les contenus d'enseignement soient rendus opaques aux acteurs. Elle postule donc que l'approche didactique peut réduire cette opacité en identifiant les actes médiateurs présents dans les situations de jeux; pour elle, il s'agit d'étudier l'école première dans une perspective socio-culturelle-didactique, en prenant pleinement en compte les contenus d'apprentissage

*Bédard, Larose* et *Terrisse* (Universités du Québec) étudient la spécificité de l'intervention éducative dans les milieux de garde (2-4 ans) et en classe maternelle (4 et 5 ans). Ils insistent sur l'importance d'une formation initiale et conti-

nue des enseignantes de ces degrés ainsi que sur l'articulation entre d'une part les interventions éducatives des milieux de garde et des classes maternelles et d'autre part les finalités éducatives de la maternelle et de l'enseignement primaire.

Selon les responsables du numéro de la revue *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, s'efforcer de mieux comprendre ce qui se passe dans le préscolaire, c'est s'intéresser aux pratiques, c'est-à-dire au fonctionnement des institutions d'accueil à travers les activités qui s'y déroulent et la logique des acteurs; mais c'est aussi interroger la cohérence entre ce qui précède et ce qui suit. Si l'on veut que l'école première joue au mieux son rôle par rapport à l'entrée dans les apprentissages, il s'agit de ne pas laisser en friche les compétences déjà existantes des enfants qu'elle accueille. Les connaissances actuelles sur le développement de l'enfant ont largement contribué à faire évoluer les situations d'enseignement-apprentissage, mais dans quel sens? La découverte de la précocité de nombreuses compétences cognitives et sociales a suscité une orientation vers des savoirs plus structurés et vers des exigences de socialisation intervenant de plus en plus tôt. De Piaget à Vygotsky, tout en passant par Dolto et Bruner, la connaissance de la manière dont se développe la pensée de l'enfant devrait avoir pour conséquence de concevoir une école de plus en plus à l'écoute de l'enfant, proche de ses besoins, capable de donner un espace à ses questions et à sa parole. Les travaux internationaux présentés dans la revue toulousaine laissent augurer un développement bienvenu des recherches en sciences de l'éducation sur cette tranche d'âge. Ce qui paraît d'autant plus important qu'il est aujourd'hui reconnu que l'entrée à l'école constitue un changement radical de statut, de relations sociales et de rapport au monde pour l'enfant. L'intériorisation des savoirs passe par une communication structurée avec l'adulte et avec les pairs: c'est la *parole interactive*, qui une fois intériorisée devient une *conquête propre de l'enfant*.

Si l'on peut saluer l'intérêt d'une diffusion des recherches sur le préscolaire, on s'interroge cependant sur la pertinence du terme: en effet, il concerne, selon les lieux, des âges variables et des institutions différentes. Ne vaudrait-il pas mieux le réserver aux milieux extra-scolaires de la petite enfance et choisir celui d'*école première* pour ceux qui se rattachent à une structure de nature scolaire qui en présente déjà toutes les caractéristiques?

*Michèle Bolsterli, FPSE, Université de Genève*

Schäfer, Alfred (2002). *Jean Jaques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt* (Pädagogische Poträts, UTB 2287). Weinheim, Basel: Beltz. 156 Seiten.

Das Buch von Alfred Schäfer «Jean Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt» betrachtet Rousseau als kritischen Vertreter der Aufklärer, der mit seinem pädagogischen Hauptwerk («Emil», 1762) den Beginn der modernen Wissen-

schaft von Erziehung einläutet. Dessen moderne Vorstellung insbesondere den Adressaten der Erziehung berücksichtige. «Seine Pädagogik ist nicht am Individuum orientiert, sondern am »Menschen«, an dem, was den Menschen jenseits der Gesellschaft zum Menschen macht und ihm sein Glück gewährt» (S. 9). Das Ziel der Pädagogik Rousseaus sei daher die Selbstbestimmung des Menschen gegenüber der Fremdbestimmung durch die Gesellschaft. Die zentrale Frage, die sich nach Schäfer das Erziehungsprogramm Rousseaus stellt, ist, wie diese Selbstbestimmung des Menschen (Identität mit sich selbst) zu erreichen sei. Der Rousseau'sche Naturzustand samt seines Programms der Erziehung wird in fünf Kapiteln als Lösung dieser Frage skizziert.

Im *Kapitel 1. Entfremdungstheorie und Vernunftkritik* vertieft Schäfer das dabei auftretende Problem der Entfremdung des Menschen von sich selbst. Nach Rousseau unterliege gerade das Vermögen der Vernunft gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. S. 17). Der Zusammenhang von Vernunft und Gewissen sei die Voraussetzung für die Gültigkeit der Einheit von theoretischer Einsicht und praktischer Verbindlichkeit. Rousseaus Erziehungsprogramm ziele daher auf die «Stimme des Gewissens» selbst, die als Natur zur Identität des Menschen mit sich selbst führen könne («Konzept der formalen Identität»).

In *Kapitel 2. Das theoretische Werkzeug Rousseaus* betont Schäfer, «daß es gerade die Orientierung an einem formalen Identitätskonzept ist, die den Kritiker der Moderne auf eben diese Moderne selbst verpflichtet. Die Kritik an der Aufklärung und ihrer Vorstellung eines sich selbst über Vernunft bestimmenden Menschen setzt die Vorstellung eines nur mit sich (und nicht mit irgendwelchen gesellschaftlichen oder für vernünftig gehaltenen Vorgaben) identischen Menschen voraus.» (S. 26) Rousseaus «Emil» ist nach Schäfer der pädagogische Versuch, den natürlichen Selbstbildungsprozeß des Individuums zu beschreiben. Nach Schäfer halte Rousseau «an entscheidenden Stellen» am Prinzip der formalen Identität fest (S. 29). Die formale Identität von Wollen und Können finde in der Freiheit ihren Bezugspunkt: «Nur in einem ausbalancierten Verhältnis von Wünschen und Fähigkeiten, in der Identität mit sich selbst, ist der Mensch zugleich auch frei und glücklich. Formale Identität als Übereinstimmen von Wollen und Können ist umso vollkommener gegeben, je unmittelbarer diese Übereinstimmung erfolgt. [...] Je unmittelbarer diese Übereinstimmung gegeben ist, desto glücklicher ist der Mensch, weil er nicht an der sozial zu erkämpfenden Möglichkeit leidet, Bedürfnisse und Fähigkeiten in ein angemessenes Verhältnis bringen zu müssen.» (S. 33) Schäfer leitet über die Anthropologie auf die «Natur» als Maßstab der Kritik Rousseaus über. So gehe es Rousseau um einen «natürlichen Gebrauch der Vernunft», der den Menschen zur «Ausbildung eines mit sich selbst identischen Subjekts» befähige (S. 46).

Im *Kapitel 3. «Natürliche Erziehung»* greift unser Autor das pädagogische Rechtfertigungsproblem auf, das sich im Rahmen des Konzeptes der formalen Identität des Menschen stelle: Wie und warum soll ein pädagogisches Eingreifen in die «natürliche Unmittelbarkeit» der altersgemäßen Entwicklung das Selbst-

bestimmungsverhältnis des Kindes nicht stören? Woher weiß der Erzieher was für jedes Alter des Kindes «natürlich» ist? Nach Schäfer löse Rousseau dieses Problem durch eine Aufteilung in zwei Phasen der Entwicklung. In der ersten Phase nimmt das Kind die soziale Beziehung zum Erzieher nicht wahr, in der zweiten Phase durchschaut das Kind das pädagogische Arrangement noch nicht («glückliche Unwissenheit»). Die «Klammer dieses Prozesses» bilde das Konzept der formalen Identität (S. 65). Unser Autor periodisiert die Entwicklungsstufen des Kindes bis zur Pubertät, um aufzeigen zu können, daß dieser Prozeß notwendig zur Vervollkommnung des Menschen i. S. d. Konzeptes der formalen Identität führen könne - in der jedoch soziale Aspekte als störend wirken (vgl. S. 89). Folglich müsse das Konzept der negativen Erziehung i. S. Rousseaus präferiert werden, um die Machtproblematik der positiven Erziehung lösen zu können: Anders seien Eingriffe in die Autonomie des Kindes «moralisch kaum zu legitimieren» (S. 92). Schäfer setzt in seiner weiteren Argumentation den Begriff der «negativen Erziehung» bei Rousseau mit dem Terminus «indirekte Lenkung» gleich (vgl. S. 93). «Die Perspektive Rousseaus besteht also nicht darin, illegitime Machtansprüche des Erziehers zurückzuweisen. Sie zielt mehr darauf, eben diese Ansprüche für das Kind zum Naturgesetz zu erheben, was nur möglich ist, wenn der Erzieher als »Urheber« aus seinem Gesichtskreis verschwindet. Rousseaus Konzeption der »negativen Erziehung« ist damit eine Konzeption totalitärer Erziehung. Sie ist der Versuch einer vollständigen, möglichst lückenlosen Determination der Sicht- und Handlungsweisen des Kindes: »Negativ« meint dann auch, daß dem Kind keine Chance zur Gegenwehr gelassen werden darf. Die Kritik an der »positiven Erziehung« besteht vor diesem Hintergrund letztlich darin, daß diese dem Kind immer noch Spielräume der Verweigerung offen läßt. Rousseaus Kritik der »positiven Erziehung« ist eine an ihrem nichttotalitären Charakter» (S. 95).

Mit dieser Argumentation setzt Schäfer den Begriff der negativen Erziehung *auch* mit dem Terminus der totalitären Erziehung gleich, welche einen ausschließlichen und permanenten Einfluß auf das Kind fordert. Es fordert die totale Verfügung des Erziehers über die Bedingungen des Aufwachsens des Kindes. Auch wenn Schäfer sieht, daß diese totalitäre Erziehung nicht mit dem Behaviorismus zu verwechseln sei, der das Kind als gelenkte Marionette betrachten würde (vgl. S. 96), so kann Schäfer mit dieser problematischen Gleichsetzung der Begrifflichkeiten «negative Erziehung» = «indirekte Erziehung» = «totalitäre Erziehung» nicht nur die «Legitimationsfrage» (S. 100), sondern auch die «Machtproblematik» (s.o.) nicht lösen, weil der «Schein der Freiheit» von dem Rousseau in seinem «Emil» spricht, nicht mit einer totalitären Erziehung i. S. Schäfers verwechselt werden darf. Zwar weist Schäfer selbst auf das Paradoxon hin, daß für die Erziehung zur Identität die Selbstentfremdung des zu erziehenden Individuums als notwendig erscheint (vgl. S. 102 und S. 107-108). Daraus leitet Schäfer aber nicht die *Widersprüchlichkeit* seines Interpretationsansatzes ab, sondern plädiert für eine «kritische Perspektive» (S. 102), die Rousseau zur Lösung eingeschlagen haben soll, die von Schäfer jedoch in seiner Abhandlung

nicht weiter begründet wird. Die Rousseau'sche Entfremdungskritik ermögliche «ein Aufwachsen ohne diese Entfremdung» – so Schäfer (S. 102). Damit widerspricht sich unser Autor selbst, wenn er zum einen auf diese Paradoxie hinweist, daß das Kind durch Selbstentfremdung zur Identität mit sich selbst erzogen werden könne und solle, aber zum anderen gerade die Probleme der positiven Erziehung durch das Konzept der negativen Erziehung überwunden zu haben glaubt, um dem Kind einen Entwicklungsprozeß ohne Entfremdung von sich selbst zu gewährleisten. Welchen Totalitarismusbegriff hat Schäfer, wenn er sagt, daß der soziale Zwangszusammenhang so total sein muß, daß dem Kind nur die Anpassung als letzte Möglichkeit übrigbleibt? «Nur wenn die Situation totalitär wird, erhält sie jene Verbindlichkeit und Eindeutigkeit, die das »Gesetz des Möglichen und Unmöglichen« zum Naturgesetz macht. Der totalitäre Charakter der Situation aber beruht auf einer systematischen Täuschung. Nur wenn sie vollkommen ist, wird die Situation totalität» (S. 107).

In anderen Worten scheint Schäfer mit der (die Begriffe nicht erhellenden) Gleichsetzung von negativer Erziehung und totalitärer Erziehung eine vollständige Kontrolle über den anvertrauten Menschen anstreben zu wollen. Als Folge seiner Position scheint Zwangsbeglückung des Menschen durch den Erzieher erlaubt, weil das zu erziehende Kind eben noch nicht selbst von seiner Freiheit und Vernunft «richtigen» (d. i. im Sinne des Erziehers «natürlichen») Gebrauch machen kann. Diese Interpretation läuft der Intention der negativen Erziehung bei Rousseau zuwider: Denn die totalitäre Erziehungsdoktrin Schäfers widerstrebt dem Prinzip der «wohlgeordneten Freiheit» (Rousseau, Emil), welche gerade in der Fiktion der fehlenden sozialen Beziehungen im kindlichen Entwicklungsprozeß die schädlichen Einflüsse der Gesellschaft außen vor lassen möchte. Eine totalitäre Erziehung zwingt hingegen das Kind gerade unter diese (sozialen) Bedingungen, vor denen Rousseau mit seiner negativen Erziehung warnt. Sie hört den Kindern nicht zu, sondern verabsolutiert die Vorstellungen des Erziehers von «Natürlichkeit» auf gefährliche Weise. Folglich scheint Schäfers Lesart das Kind eher schwach und damit auch böse i. S. Rousseaus zu machen, weil der Erzieher nach Schäfer dem Vorurteil unterliegt, daß «Kinder niemals vernünftig denken können» (Rousseau, Emil), wenn unser Autor schreibt, daß das Kind diese systematische Täuschung, den Betrug, das pädagogische Arrangement «noch gar nicht durchschauen könne» (S. 65). In diesem Sinne die Erziehung zur Identität mit sich selbst als Mittel zum Zweck zu betrachten (S. 104), ist dann problematisch, wenn im Namen des Kindes einer Entfremdungsstrategie nachzugeben sei: Das von Schäfer postulierte Resultat einer Identität kann (logisch und moralisch) nicht durch ein totalitäres Erziehungsprogramm erreicht werden, die das gegenteilige Mittel der Entfremdung einsetzt. Gerade zu dieser Legitimation des Verfahrens finden sich bei Schäfer leider keine Ausführungen oder Begründungen.

Im *Kapitel 4. Die Frau: Aufspaltung der Anthropologie* behandelt Schäfer die Position Rousseaus gegenüber der Frau, welche in eine patriachalische Vorstel-

lung eingebettet ist, die nur komplementäre Geschlechterrollen kenne (S. 137) und die die totale Unterwerfung der Frau unter den Mann fordere (S. 138). Die Argumentation Schäfers bleibt jedoch deswegen einseitig, weil sie die sich zum Teil widersprechenden Aussagen Rousseaus zum Verhältnis von Mann und Frau nicht gleichwertig berücksichtigt. Die grundlegende Ambivalenz der Rousseau'schen Äußerungen findet keine methodische Bewertung im Rahmen des Schäfer'schen Textes. Das letzte *Kapitel 5. Wirkungsgeschichte und Diskussionsstränge* gibt eine Skizze über die Bewertung Rousseaus von Campe über die reformpädagogische Bewegung bis zu Lévi-Strauss.

Leider fehlt dem Buch sowohl ein Namens-, Orts- als auch ein Sachregister. Abschließend darf problematisiert werden, inwieweit Schäfers Konzept der formalen Identität als hinreichendes Interpretationsmuster für Rousseaus «Emil» geeignet ist und daher als fragwürdig erscheint.

*Martin Fabiancic, Trier*

Ruchat, Martine (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874-1914*. Bern: Peter Lang. 239 + XX pages.

Martine Ruchat étudie dans cet ouvrage au titre énigmatique l'origine des classes spéciales, leurs premières mutations, ainsi que le concept d'*arriéré scolaire* (et d'autres termes désignant les diverses catégories d'enfants qualifiés plus récemment d'handicapés ou d'inadaptés). La préface de Daniel Hameline apporte une réflexion sur le titre choisi par l'auteure expliquant que «pour créer l'intelligence – telle que la société de progrès a besoin de la définir pour s'identifier elle-même – il lui faut *inventer* la catégorie privative qui lui corresponde», à savoir les *arriérés*, ceux qui restent au bas de l'échelle dans la norme scolaire. Martine Ruchat a étudié l'éducation correctionnelle au 19<sup>e</sup> siècle dans laquelle l'enfant est surtout considéré comme un être moral, avec des qualités et des défauts (à corriger), mais peu à peu se dessine l'idée qu'il est aussi une intelligence à développer et à stimuler: les classes spéciales seront destinées aux enfants peu doués susceptibles d'être éduqués.

Le cadre géographique est principalement celui du canton de Genève, richement documenté probablement parce que les débats et les pratiques sur les sujets de l'arriéré scolaire et de la classe spéciale y ont été particulièrement intenses. Une investigation parallèle a été menée concernant le canton de Fribourg, quoique beaucoup plus réduite. La comparaison montre toutefois le caractère presque contemporain de la première classe spéciale (1898 à Genève, 1900 à Fribourg) et de l'entrée des médecins dans le milieu scolaire; s'il y a huit classes spéciales à Genève en 1913, il y en a deux à Fribourg. La période considérée débute avec l'obligation de l'instruction inscrite dans la Constitution fédérale de 1874 à



l'article 27, elle se termine en 1914, l'année de la nomination d'Alice Descoëudres qui sera durant 25 ans une figure majeure de la psychopédagogie et des classes spéciales à Genève.

C'est le psychologue Edouard Claparède qui présente les classes spéciales comme une «innovation» pédagogique au tournant du siècle. Martine Ruchat interroge leurs origines pour savoir si elles sont «une création de pédagogues ou de médecins», si elles sont «le fruit institutionnel de débats politiques sur l'instruction publique ou celui d'une progressive médicalisation du champ scolaire». La première hypothèse a été formulée par divers auteurs dans les années 1970 et s'inscrit dans la lignée de Foucault, il s'agit surtout alors de dénoncer le rôle normatif de l'école et l'exclusion d'une frange de la population ne pouvant répondre à l'obligation scolaire. Or, pour Martine Ruchat, «l'élan à la fois philanthropique, politique et économique n'est pas celui d'une vaste opération de mise à l'écart. Bien au contraire, la préoccupation essentielle est de ne laisser personne en arrière de cette formidable marche vers la civilisation que représente pour les milieux bourgeois – qui sait pour tous les milieux? – le progrès scientifique, technique, pédagogique, dont l'instruction publique est l'expression». Elle met en évidence une hypothèse complémentaire à l'origine des classes spéciales, à savoir le développement de la médecine et de la psychologie et l'attention des spécialistes portée à l'enfance anormale, en partie à la demande des pédagogues.

Dans la première partie, l'ouvrage traite de la préoccupation sociale à l'égard des enfants déshérités rendue plus aiguë dans le dernier quart du 20<sup>e</sup> siècle avec l'introduction de deux exigences fédérales que sont l'obligation scolaire et les examens pédagogiques de recrues. Le problème est d'abord celui de l'illettrisme lié à l'absentéisme. Dans les lois cantonales, des exceptions à l'obligation concernent les enfants «idiots», sourds, muets, aveugles ou «atteints d'une infirmité contagieuse»; ce sont les enfants «vicieux» ou «indisciplinés»[...] «dont l'exemple est pernicieux pour leurs camarades» qui posent d'abord problème: à Genève, dès 1878, c'est pour eux que sera formulé le premier projet de classes de discipline ou classes spéciales (spécial par opposition à ordinaire). Comme tel, il ne verra pas le jour, on craignait notamment la stigmatisation qu'engendreraient ces classes. A Fribourg, on préconise pour ces enfants l'exclusion de l'école.

La deuxième partie de l'ouvrage aborde la mise en place institutionnelle des classes spéciales destinées aux enfants retardés ou peu doués. Si de telles classes sont introduites à Coire en 1860 déjà, puis à Zurich, ensuite à Lausanne en 1885, l'un des éléments déclencheurs, à Genève comme à Fribourg, serait l'enquête nationale de 1897 relative au «dénombrement des enfants faibles d'esprit en âge de fréquenter l'école» demandée par les sociétés d'instituteurs au Département de l'Intérieur; ces derniers sont préoccupés par les enfants qui stagnent à l'école et freinent la classe. Cinq catégories sont envisagées dans l'enquête: «faibles d'esprit à un léger degré», «[...] à un degré plus prononcé», «atteints d'infirmité physique seulement», «idiots/sourds-muets/aveugles/etc.», «moralement abandonnés seulement». Il s'agit aussi de repérer les enfants susceptibles de déve-

loppement intellectuel, ceux pour lesquels on préconise l'accueil dans une classe spéciale ou dans un établissement spécial. L'une des conséquences de cette enquête sera l'introduction dans tous les cantons en 1899 d'un examen sanitaire à l'entrée de l'école qui aura pour effet d'attirer l'attention des enseignants et des médecins des écoles sur le problème de l'arriéré scolaire et de l'anormal. D'autres facteurs ont favorisé l'introduction des classes spéciales: à Genève, par exemple, l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés en classe enfantine incluant ceux qui y restent plusieurs années faute d'avoir le niveau pour entrer à l'école primaire. La première classe spéciale accueille une population mélangée: des enfants «anormaux», mais aussi des enfants «arriérés» à cause d'une santé délicate ou parce qu'ils sont de langue étrangère, des enfants «indisciplinés», à l'exclusion des enfants «idiots et incapables de perfectionnement» et des enfants «moralement corrompus» (Règlement de 1899). L'inspectrice des classes spéciales de Genève, Louisa Picker, rédige un rapport dans lequel elle préconise cet enseignement pour les femmes. Il leur conviendrait mieux qu'aux hommes, car il faut de la patience, du dévouement et de la douceur, il doit être adapté à l'intelligence de l'enfant, donc individualisé, enfin il faut un matériel pédagogique adéquat. Dans ses conclusions, elle prône des «rapports fréquents avec les parents et de remonter aux causes des maux [...] afin d'agir en toute connaissance de cause dans chaque cas particulier et de grouper des observations»; il s'agit aussi d'introduire «des cours spéciaux» pour les instituteurs. Edouard Claparède devient dès 1901 l'expert psychologue des classes spéciales, il forme les institutrices et mène une première étude anamnestique sur les enfants en 1904. Le psychopédagogue Ovide Decroly, qui a créé à Bruxelles dès 1890 des classes spéciales et un «institut d'enseignement spécial», devient un maître pour Claparède et d'autres acteurs des classes spéciales à Genève. Une fois encore, ici sous l'influence de Decroly, les catégories se modifient et une distinction s'opère entre les «arriérés simples» ou «pédagogiques» et les «arriérés médicaux» avec des sous-catégories. L'approche, philanthropique et scolaire au début des classes spéciales, devient médico-pédagogique.

La troisième partie de l'ouvrage porte précisément sur la réforme des classes spéciales et l'accent est mis sur le contenu de l'enquête anamnestique (grâce aux cahiers de Claparède conservés aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau) et sur le rapport daté de 1905 demandé à Claparède par le Conseil d'Etat. Notons en passant que quelques dessins de Claparède inclus dans les cahiers auraient pu être reproduits. Une commission médico-pédagogique permanente sera instituée, le nombre des classes spéciales sera diminué au profit d'une intégration des enfants les moins inadaptés dans les classes ordinaires. Mais deux propositions majeures de Claparède seront refusées: une formation psychologique pour tous les instituteurs et l'idée d'un asile médico-pédagogique; ceci amènera Claparède à la création privée de l'Institut Jean-Jacques Rousseau des Sciences de l'éducation en 1912 incluant une consultation médico-pédagogique. François Naville et les médecins du Service d'hygiène deviennent les nouveaux experts des classes

spéciales à Genève. C'est alors que la question de l'arriération entre davantage dans le champ médical, voire psychiatrique.

Grâce à une étude rigoureuse des archives, Martine Ruchat apporte une documentation riche et une analyse fine de l'évolution de la double thématique de l'arriéré scolaire et des classes spéciales, à Genève principalement; il serait utile de pouvoir comparer la réalité pratique des classes spéciales à Fribourg. Mais bien au-delà de l'exemple local, l'auteure permet de situer dans la perspective du tournant du siècle l'émergence d'une problématique qui, si elle ne concerne que 1 à 2 % des enfants scolarisés à l'époque, a posé les bases de l'éducation et de l'enseignement spécialisés. Tout au long de cet ouvrage, on parcourt une période significative dans la formulation des catégories et des qualificatifs de l'enfance malheureuse, dans la recherche de méthodes pédagogiques, dans l'interaction entre les classes ordinaires et les classes spéciales; puis on se demande quelle a été, après 1914, l'évolution du concept et de l'innovation psychopédagogique. A certains égards très modernes, l'objectif des premières classes spéciales à Genève était, selon Louisa Picker, de permettre «à l'enfant d'entrer dans le monde du travail et y faire un peu bonne figure, lui rendre l'assurance et la dignité qu'il a perdues, lui donner conscience de sa valeur et réveiller ainsi son amour propre» (1900).

*Geneviève Heller, Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne*

Hameline, Daniel (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie, Editions des Sentiers. 287 pages.

Cet ouvrage rassemble une quinzaine de textes de Daniel Hameline: des articles parus essentiellement dans *L'éducateur*, plus les textes de deux conférences données respectivement à Genève et à Porto, en 1986 et en 1998.

Le choix s'avère heureux puisqu'il donne à voir Daniel Hameline dans sa diversité et son unité. Et c'est tout de suite le bonheur, parce que l'on y retrouve l'auteur tel qu'en lui-même, avec sa malice coutumière décapante et son démontage rhétorique des tours et détours de la pensée éducative. On y apprend beaucoup, car Daniel Hameline est très savant et même très érudit, dans un climat de légèreté du meilleur aloi. Bref, c'est un enchantement, qui ravit tout en désenchantant.

Les articles de la première partie de l'ouvrage questionnent les fondements de l'écriture même de l'histoire, en particulier dans ses dimensions rhétoriques et ses thèmes trop souvent convenus en histoire de l'éducation. L'intelligence, la virtuosité et la malice de Daniel Hameline font merveille, une malice qui ne relève en rien de l'ironie mordante ou arrogante mais plutôt d'une ironie compréhensive voire attendrie par son objet, un objet quelque peu déconcertant.

Il arrive que l'on dise, sans autrement y réfléchir, que l'histoire bégaye. Mais Daniel Hameline renouvelle le propos et souligne la positivité paradoxale du bégaiement si on le prend pour ce qu'il est et là où il est. Certes, «il est gratifiant de se reconstituer une geste de l'éducation. Elle aura ses bons et ses méchants, ses héros et ses dieux, y compris *l'ultimus deus* et sa *machina*. Chanson gratifiante et, ajoutons-le, chanson nécessaire à laquelle nul n'échappe. Car toute entreprise éducative est procès en légitimation». Et pourtant, «résister à la chanson, à la nostalgie du bémol comme à la gloire du dièse, c'est suivre la leçon du bègue. Ce dernier insiste plus qu'il ne répète. C'est la geste qui est répétitive parce qu'elle a pour vocation de combler un désir dont le propre est d'en redemander. Faire de l'histoire, c'est contrarier la geste éducative et ses récits toujours recommencés pour s'astreindre à l'inventaire des gestes éducatifs et de leurs similitudes bégayantes, pour y déceler les imperceptibles mais imprescriptibles enclenchements où s'invente l'humanité dans le champ des possibles» (p. 7). Beau programme ...

Autre défi redoutable, peut-on échapper à *tirer* des leçons de l'histoire même (et peut-être surtout) quand on prétend échapper à la commémoration par la dénonciation? Daniel Hameline est formel: «la pire illusion consisterait ici à croire, – et c'est la naïveté de ceux qui, dans les sciences sociales modernes, n'ont eu de cesse de dénoncer cette faiblesse chez les autres –, que le juge n'est pas partie dans l'affaire, qu'il parle d'un territoire protégé de la contamination moraliste, qu'il interroge l'histoire (ou l'Histoire) sans chercher à en tirer quelque leçon, bonne à prendre [...] ou à donner» (p. 15). Et Daniel Hameline de montrer «l'impénitence à la fois risquée et légitime» des donneurs de leçons dans un article à l'intitulé typiquement hamelinien: «Petite histoire édifiante d'un trait édifiant ou le jeu sans fin des donneurs de leçons».

La deuxième partie de l'ouvrage rassemble des textes qui ont été rédigés en 1989 à l'occasion du bicentenaire de la Révolution française. C'est l'occasion pour Daniel Hameline de s'interroger sur le prix, les limites et la légitimité de l'ambition volontariste de changer les hommes pour une société nouvelle: «Comment les faiseurs de plans deviennent des coupeurs de têtes», ou encore «Les sacristies de la Révolution»; mais aussi «Philippe-Albert Stapiert: tous les faiseurs de plans n'étaient pas des coupeurs de têtes». Et il pose la double question essentielle: «qui, en l'occurrence, résiste à quoi? Ou, peut-être plus exactement en permutant significativement les adverbes, *quoi* résiste à *qui*?» (p. 56).

La troisième partie prolonge la deuxième en ce sens qu'il s'agit toujours de s'interroger sur les missions et les ambitions de l'Ecole. Mais les débats et les enjeux sont alors plus proches de nous dans le temps, plus diversifiés et plus complexes. En définitive, Daniel Hameline met tout particulièrement en évidence cinq traits *paradoxaux* auxquels se trouve confrontée l'Ecole dans les sociétés occidentales. Ils valent d'être cités *in extenso*: «L'Ecole a pour charge de dépister les élites, leur assurant une formation préférentielle; mais il lui faut en même temps,

prolongeant progressivement la scolarité, élever le niveau général des masses. Elle ne constitue plus l'agent principal d'information, encore moins de formation de la jeunesse; mais elle demeure le lieu quasi unique de son encadrement social et le moyen incontournable de toute promotion personnelle, par le biais d'une sélection plus ou moins reconnue. Elle est de plus en plus rarement un *lieu de vie* où pourrait naître et se développer l'initiative et la participation, et les activités proprement scolaires s'intégrer dans une entreprise commune et *conviviale* ouverte sur l'extérieur; mais elle constitue, malgré cela, un refuge encore recherché par beaucoup contre les risques trop précoces de la *vie*. La vocation conservatrice de l'école la rend difficilement perméable aux manifestations les plus prophétiques de la culture qui vient ; mais sa complaisance tactique vis-à-vis de l'air du temps et des engouements de sa clientèle l'amène à ne plus défendre qu'avec mollesse, face à une jeunesse sans repères, les valeurs de la culture passée qu'elle est censée transmettre. Elle est, enfin, peuplée d'agents d'éducation dont beaucoup, dans l'enseignement secondaire par exemple, définissent le plus souvent leur identité professionnelle par la *branche* dont ils sont spécialistes; mais le contact avec les jeunes et leurs problèmes tend, s'ils s'y laissent prendre, à les transformer en assistants sociaux, voire en thérapeutes, fonctions pour lesquelles aucun d'entre eux n'a été officiellement préparé» ( p. 115). On ne saurait mieux dire.

*Last but not least*, la quatrième partie est une remarquable mise au point, analytique et synthétique, de l'Education nouvelle (et notamment de l'enseignement intuitif) dont Daniel Hameline est sans conteste le meilleur spécialiste en langue française.

On ne peut que savoir gré à Daniel Hameline et aux directeurs de la collection d'avoir fait ces choix et de nous avoir livré cet ouvrage savant, pénétrant et léger. Ces textes rassemblés doivent être lus ou relus.

*Claude Lelièvre, Faculté de Sciences humaines et sociales-Sorbonne, Paris V*

Kron, Friedrich W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Reinhardt. 325 Seiten.

Nachdem in den 70-er und 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts wissenschaftstheoretische Fragen und Positionsstreitigkeiten in der akademischen Pädagogik hohe Konjunktur hatten, ist es um die Wissenschaftstheorie der Pädagogik inzwischen still geworden. Umso aufmerksamer wendet man sich dem vorliegenden Buch zu, ist es doch eine der wenigen aktuellen Publikationen, die versprechen, das Wissenschaftsverständnis der Pädagogik zu erhellen. Es sei gleich vorweggenommen, dass das Versprechen nur beschränkt eingelöst wird. Zu unverbindlich und zu konziliant bleibt die Aufbereitung wissenschaftstheoretischer Positionen, als dass sie der Pädagogik eine klare Kontur als Wissenschaft geben könnten.

Das Buch gliedert sich in sechs Teile, denen ein «Literaturreport» beigelegt ist, der über wissenschaftstheoretische Publikationen – zumeist auf elementarer Ebene oder in Form von Handbüchern – informiert. Nicht wenige dieser Publikationen stammen aus den genannten 70-er und 80-er Jahren, doch fehlen leider Angaben, welche Werke noch erhältlich sind. Im 1. Kapitel wird in den Begriff des Erkennens eingeführt, wobei ein fachwissenschaftlicher Zugang gewählt wird, der sich insbesondere an der Psychologie (G. Kelly, Piaget) und an der Soziologie (Berger/Luckmann) orientiert. Daneben wird auf Deweys Konzept der «Erkenntnis durch Erfahrung» eingegangen. Für die weitere Argumentation werden fünf Schlüsselbegriffe herausgearbeitet: Konstruktion, Genese, Wirklichkeit, Regeln und Sprache. Das 2. Kapitel behandelt «Regelwerke wissenschaftlicher Erkenntnis», wobei vor allem Fragen der Logik, der Begriffsbildung, der Erkenntnisprinzipien sowie der Sprachanalyse erörtert werden. Im 3. Kapitel werden grundlegende Begriffe und Definitionen von Erkenntnis, Wissenschaft und Theorie vorgestellt; dabei kommen auch unterschiedliche Auffassungen von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie sowie Positionen der Wissenssoziologie zur Sprache. Das 4. Kapitel ist überschrieben mit «Konstituierung der Pädagogik und ihrer Gegenstände». Es geht einerseits um die Pädagogik als Gegenstand der Wissenschaft und andererseits um die Gegenstände dieser Wissenschaft, «wie sie sich in der Erziehungswirklichkeit zeigen» (S. 97). Diskutiert werden klassische Unterscheidungen wie nomothetisch vs. idiographisch, Natur- vs. Kulturwissenschaften, Erklären vs. Verstehen. Rekonstruiert werden philosophische Begründungen der Pädagogik (Kant, Herbart, Willmann) sowie frühe Ansätze einer eigenständigen Konstituierung des Faches (Trapp, Schleiermacher, Dilthey, A. Fischer). Die pädagogischen Gegenstände werden in Auseinandersetzung mit den Konzepten Bildung (Klafki), pädagogischer Bezug (Nohl), pädagogische Situation (Petersen) bzw. pädagogisches Feld (Lewin) und pädagogische Interaktion im gesellschaftlichen Kontext (Mollenhauer) herausgearbeitet. Das 5. Kapitel diskutiert «Denktraditionen und Forschungsmethoden» der Pädagogik. Erörtert werden vier Positionen wissenschaftlicher Erkenntnisfindung: Empirie, Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik. Eingegangen wird auch auf forschungsmethodische Fragen. Im 6. Kapitel werden «Wissenschaftsparadigmen in der Pädagogik» vorgestellt. Angeknüpft wird an Thomas Kuhns Paradigmenbegriff, den dieser allerdings kaum auf die Pädagogik hatte anwenden wollen. Unterschieden werden ein geistes- und ein sozialwissenschaftliches Paradigma, die gemäss Kron von der wissenschaftlichen Gemeinschaft der Pädagoginnen und Pädagogen gleichermaßen anerkannt sein sollen. Die beiden «Paradigmen» zerfallen in eine Vielzahl von «Positionen», «Ansätze» und «Richtungen», die zum Teil einzelnen Autorinnen und Autoren bzw. Werken zugeordnet werden.

Das zuletzt erwähnte, sechste Kapitel zeigt beispielhaft eine grundlegende Schwäche des Buches. Es gibt vor, einen Überblick zu schaffen, der aber nur allzu oft in der blossen Aufzählung und Gruppierung von Positionen stecken

bleibt. Nicht nur widerspricht es dem Ansatz Kuhns, dass sich eine Disziplin auf *mehrere* Paradigmen einrichtet, die sie gleichermaßen für gültig hält, zwischen denen sie sogar eine «fruchtbare Konkurrenz» (S. 266) wahrnimmt. Es ist schon eine Strapazierung des Paradigmenbegriffs, wenn dieser dazu verwendet wird, um höchst heterogene Positionen zusammenzufassen, wie im Falle des «geisteswissenschaftlichen Paradigmas», das unter sich phänomenologische, transzendentalphilosophische und hermeneutische Ansätze vereinigt (vgl. S. 266f.). Verwirrend ist das weitgehend unhistorische Vorgehen des Autors. Die diskutierten Positionen werden zwar durchaus historisch verortet, aber dann doch so behandelt, als wären sie noch von aktueller Bedeutung. So stehen die vier «Denktraditionen und Forschungsmethoden» (Kapitel 5) unkritisiert nebeneinander, als ob die dialektische Methode seitens der empirischen Forschung nicht scharf kritisiert worden wäre oder als ob zwischen Dialektik und Hermeneutik nicht weitgehende Kontroversen bestehen würden. Es scheint keine Rolle zu spielen, welcher «Richtung» man sich verpflichtet, da alle gleichermaßen den Eindruck erwecken, unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten legitim zu sein. Das geht gelegentlich so weit, dass allen Recht gegeben wird. Die Auseinandersetzung mit dem materialistischen, dem analytischen und dem konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis resultiert in der Feststellung, diese Positionen bildeten eine «notwendige Ergänzung und Erweiterung des klassischen Wissenschaftsverständnisses» (S. 111). Wobei bereits das «klassische Wissenschaftsverständnis» als ein Konglomerat von heterogenen Positionen (Verstehen und Erklären) erscheint. Wer sich an die heftigen Kontroversen erinnert, die in den 70-er und 80-er Jahren geführt worden sind, reibt sich die Augen: Haben inzwischen tatsächlich alle wissenschaftstheoretischen Positionen Recht bekommen?

Es mutet eigenartig an, wenn aus der Tatsache, dass bestimmte Ansätze in der pädagogischen Sekundärliteratur mehrfach angetroffen werden, auf deren Relevanz oder sogar Gültigkeit geschlossen wird (vgl. S. 265). Wissenschaft ist doch gerade kein Ergebnis von Mehrheitsverhältnissen, sondern von Argumenten und deren Kritik. Die kritische Dimension fehlt dem Buch weitgehend, so dass es als eine Art Botanisierung der Pädagogik daherkommt: als Sammlung von Blüten pädagogischer Wissenschaft, die alle das Recht haben, erwähnt und dargestellt zu werden. Während auf der einen Seite die Details überborden, leidet das Buch auf der anderen Seite an gewissen Pauschalisierungen. Nicht nur die bereits bemängelte Versammlung höchst heterogener Ansätze unter zwei erziehungswissenschaftlichen «Paradigmen» irritiert, störend ist auch die Reduktion der empirischen Pädagogik auf den Popanz «Empirie». Dies umso mehr als Kron die Empirie – analog den anderen drei Denktraditionen – bis auf die Antike zurückführt. Es mag ja sein, dass unser wissenschaftliches Denken auch heute noch aus antiken Quellen schöpft, doch ist in der griechischen Antike keine experimentelle Forschung betrieben worden. Das Experiment spielt aber für das Verständnis des methodischen Vorgehens der modernen Wissenschaften eine dermaßen zentrale Rolle, dass es nicht mit allem, was irgendwie einen Erfah-

rungsbezug aufweist, in einen Topf geworfen werden kann. Bedenkt man, dass ein Grossteil der wissenschaftstheoretischen Positionen des 20. Jahrhunderts am Beispiel der Physik entwickelt worden ist, d.h. anhand einer *experimentell* forschenden Disziplin, ist das Etikett «Empirie» nahezu unbrauchbar, um die Differenz der verschiedenen wissenschaftstheoretischen Richtungen herauszuarbeiten.

Was hier an einzelnen Beispielen moniert worden ist, liesse sich durch weitere Belege bestärken. Dem Buch fehlt einerseits ein gewisser Durchblick, der in der Fülle der Positionen eine Ordnung schafft, andererseits mangelt ihm streckenweise der notwendige Tiefgang, den das Thema Wissenschaftstheorie erfordern würde. Überhaupt wird der Begriff ‚Wissenschaftstheorie‘ gelegentlich arg strapaziert, so wenn der Autor auf der einen Seite philosophische Positionen als Wissenschaftstheorien vorführt und auf der anderen Seite seine Analysen bis auf die Ebene forschungsmethodischer Verfahren vorantreibt (vgl. insbesondere S. 175ff., 203ff.). Es sei durchaus konzidiert, dass dem Buch trotz seiner Mängel auch Positives abgewonnen werden kann. Dieses liegt wohl am ehesten im Bemühen des Autors, eine möglichst umfassende Darstellung wissenschaftstheoretischer Problemstellungen in der Pädagogik zu geben. Dementsprechend eignet sich das Buch am ehesten als Nachschlagewerk. Als Lehrmittel (wie auf dem rückwärtigen Umschlagdeckel bezeichnet) ist es demgegenüber eher nicht zu empfehlen.

*Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik*

Meyer, Gil, Spack, Annelyse et Schenk, Sabine (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse*. Lausanne: Editions de l'EESP (Cahiers de l'EESP N° 339). 139 pages.

L'ouvrage de politique sociale et d'accueil de la petite enfance en Suisse présenté ici a le mérite d'être paru simultanément en français et en allemand. Ce fait, extrêmement rare dans l'édition indépendante des instances politiques officielles, constitue une nouveauté profilant la volonté d'en découdre avec l'éducation de la petite enfance définie dans les seules limites cantonales ou régionales. La préface précise que cet événement trouve son origine dans la participation conjointe de l'Institut Marie Meierhofer für das Kind et de l'Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques de Lausanne (EESP) à l'enquête internationale de l'OCDE de 2001 «Petite Enfance: Grands défis. Education et structure d'accueil».

De quoi est-il question dans *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse*? Presque les deux tiers de l'ouvrage traite de la politique d'accueil socio-éducative de la petite enfance; le dernier tiers, partagé en deux chapitres, a pour thème la politique éducative des écoles enfantines et de l'éducation précoce spécialisée. L'effort des auteurs a porté, d'une part, sur



le recueil d'informations statistiques – morcelées et non comparables –, concernant la demande et l'offre de prise en charge des enfants en Suisse et sur leur présentation organisée jetant ainsi les bases d'une comparaison. D'autre part, le statut juridique et les modes de financement de cette politique d'accueil sont également mis à plat. Ces deux ensembles d'éléments président également à l'organisation des chapitres traitant de l'école enfantine et de l'éducation précoce spécialisée.

Il ressort de l'étude que la demande de prise en charge augmente régulièrement, les femmes maintenant beaucoup plus fréquemment une activité professionnelle après la naissance du premier comme du deuxième enfant. La demande n'est pas uniquement traitée du point de vue de la quantité des places. On observe un changement qualitatif, le développement de l'enfant étant appréhendé comme l'émergence d'une culture de la petite enfance. A une vision égocentrique du petit d'homme a fait place un enfant *social* pour lequel il ne s'agit pas seulement de valoriser les interactions entre adulte et enfant, mais aussi les interactions entre pairs. On attend des institutions d'accueil des apports éducatifs originaux dans l'intérêt du développement socio-cognitif de l'enfant.

Du côté de l'offre, les places et les lieux d'accueil sont repérés pour la Suisse romande, seulement partiellement pour la Suisse alémanique. On distingue les lieux d'accueil selon le critère de leurs prestations horaires et du mode d'accueil: temps d'ouverture élargi ou restreint; accueil en milieu familial ou lieu d'accueil collectif. Sont également présentées les différentes voies de formations empruntées par les éducatrices, mamans de jour ou maîtresses d'écoles enfantines. L'évolution que les auteurs esquissent dans leurs conclusions montre une volonté politique de se doter de bases légales là où elles n'existeraient pas encore, de coordination du fonctionnement des institutions d'accueil, en particulier une harmonisation des objectifs éducatifs. La perspective est de mieux répondre à la demande, mais aussi de mieux tenir compte du développement individuel de l'enfant, c'est-à-dire de lever la séparation formelle d'avec les premières années de l'école obligatoire.

Du point de vue d'un commentaire critique, plusieurs éléments sont à relever. *Premièrement*, on peut souligner l'énorme effort consenti pour réunir un minimum d'appareil statistique sur l'accueil de la petite enfance, de l'école enfantine et de l'éducation précoce spécialisée au niveau Suisse. Cependant, si le Tessin est compris dans le repérage juridique, du point de vue de la formation, il n'existe visiblement rien concernant la demande et l'offre de l'accueil. Il en est de même à propos de l'école enfantine et de l'éducation précoce spécialisée au niveau Suisse. Une fois de plus, les auteurs comme les lecteurs constatent la faiblesse de l'appareil statistique à disposition, particulièrement flagrant dans certains cantons. Ce constat révèle une fois de plus la très grande disparité régionale, ainsi que des différences de culture de l'éducation, même si les demandes d'accueil sont, elles, certainement beaucoup plus homogènes.

*Deuxièmement*, on peut regretter que dans une étude sur la politique éduca-

tive, la mission et les objectifs éducatifs restent en arrière plan. Certainement, comme le relève d'ailleurs les auteurs, il y a un réel manque d'orientations de politiques sociales et éducatives sur la petite enfance, voire même l'école enfantine. On ne peut que déplorer le manque de recherches sur les contenus de la politique éducative et des pratiques éducatives. Cependant, ce manque est de notre point de vue insuffisamment mis en perspective et problématisé. L'éducation de la petite enfance et du préscolaire court le risque de persister dans sa définition par la négative, par ce qu'elle ne doit pas être; en rejetant à la fois le modèle de l'éducation familiale que les lieux d'accueil ne veulent et ne peuvent pas reproduire et un modèle très influencé par l'école, la spécificité de l'éducation de la petite enfance s'affirme, mais ne s'élabore pas. Les termes de socialisation, d'apprentissage à la vie en collectivité, d'autonomie et de jeu apparaissent parfois au fil du texte. Mais en quoi est-ce que cela consiste plus précisément? Le jeu relève d'une pédagogie dont se revendiquent les institutions d'accueil de la petite enfance, les jardins d'enfant comme l'école enfantine, voire même l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. S'agit-il des mêmes jeux? Certainement non, mais alors quels en sont les accents et en quoi diffèrent-ils? Dans les conclusions, nous aurions attendu une prise de position plus ferme concernant la nécessité d'études sur les enjeux éducatifs, sur les missions éducatives des institutions d'accueil de la petite enfance et du préscolaire. Prise entre une approche de psychologie développementale et de sociologie de l'accueil, la perspective de l'éducation, des sciences de l'éducation, n'apparaît pas réellement.

*Troisièmement*, les enjeux relatifs à la professionnalisation de la formation des enseignants du préscolaire ou des éducatrices de la petite enfance ne sont guère évoqués. Si la disparité des formations est bien montrée, les effets de cette disparité et des choix de formation au sein des Hautes écoles pédagogiques ou des Hautes écoles spécialisées de la santé et du social ne sont guère profilés. Selon les choix, l'orientation éducative diffère grandement. Une formation commune au cycle 4-8 ans représente-t-elle une perspective? Qu'advient-il alors de la formation des éducatrices de la petite enfance? Est-elle intégrée ou sont-elles formées ailleurs? Au niveau secondaire ou tertiaire? Ces questions appartiennent pleinement à une politique d'accueil de la petite enfance et du préscolaire. Dommage que ces éléments soient passés sous silence. Il en ressort qu'une fois de plus, la politique éducative à l'égard du jeune enfant semble rester à la marge des débats sur l'éducation et la recherche en Suisse.

*Thérèse Thévenaz-Christen, FPSE, Université de Genève.*

Lanfranchi, Andrea (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung von familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Reihe: Schule und Gesellschaft 28. Opladen: Leske + Budrich. XX Seiten

Der Schulerfolg von Migrationskindern ist seit langem ein Thema in Bildungskreisen. Seit der PISA-Studie haben die Diskussionen darüber eine zusätzliche, breite Resonanz gefunden. Insbesondere wird die Frage gestellt, wieso die bedeutenden Anstrengungen und Investitionen in die schulischen und reparativen Massnahmen für die Migrationskinder nicht mehr Wirkung zeigten. Migrationskinder sind in separierten Klassen mit besonderem Lehrplan und leistungsmässig tieferen Schultypen der Sekundarstufe markant und zunehmend übervertreten. Sie werden überdurchschnittlich häufig nicht regulär eingeschult, indem sie in heilpädagogisch geführte Einschulungsgruppen versetzt, in den Kindergarten zurückgestellt werden oder die erste Klasse repetieren müssen.

Dies sind wichtige Hinweise dafür, dass die Weichen für den Schulerfolg bereits im Vorschulalter gestellt werden und die Bildungschancen vom ersten Schultag an ungleich verteilt sind. Präventive Massnahmen müssen deshalb logischerweise bereits im Vorschulalter getroffen werden. Dies gilt in besonderem Masse für Migrationskinder, die höhere Hürden überwinden müssen.

Die Studie von Lanfranchi konzentriert sich nun auf genau diesen Bereich, der bisher in der Forschung wenig berücksichtigt wurde. Sie überprüft familienergänzende Betreuungsformen im Vorschulbereich im Hinblick auf ihre präventive Wirkung bezüglich des späteren Schulerfolgs bzw. Misserfolgs. Die Fragestellung lautet: Tragen familienergänzende Einrichtungen vorschulischer Kinderbetreuung wie Krippen, Horte, Tagesfamilien oder Spielgruppen dazu bei, die späteren Bildungschancen von Migrationskindern zu erhöhen? Mit anderen Worten: Zeigt der Besuch derartiger Einrichtungen einen positiven Effekt hinsichtlich des späteren Schulerfolgs? Und sollte dies zutreffen: Worauf lässt sich dieser positive Einfluss zurückführen?

Andrea Lanfranchi referiert zuerst den aktuellen Forschungsstand bezüglich Schul(miss)erfolg und fasst die bildungspolitischen Reaktionen auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schweizer Schule zusammen. Es zeigt sich, dass Lücken insbesondere im Präventionsbereich und grosse Unterschiede zwischen den verschiedenen Kantonen bestehen. Während die Kinder im Tessin bereits mit drei Jahren den Kindergarten besuchen können und mit sechs eingeschult werden, haben sie im Kanton Zürich Anrecht auf zwei Jahre Kindergarten und in vielen Kantonen gar nur auf ein Jahr.

Andrea Lanfranchi und sein Team haben ihre Untersuchungen in allen drei Sprachregionen der Schweiz durchgeführt (in den drei Städten Winterthur, Neuchâtel und Locarno). Durch eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren erfolgte zunächst eine Bestandesaufnahme aller familienergänzen-

den Betreuungseinrichtungen und die Ermittlung der Teilhabe aller vier- bis sechsjährigen Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft (Schweizer, Albaner, Türken, Italiener, Portugiesen). Insgesamt wurden 876 Kinder in die Untersuchung einbezogen. An einem Teilsample wurden anschliessend ausgewählte Familien hinsichtlich ihrer Denkmodelle und Problemlösestrategien für den Übergang der Kinder in Kindergarten und Schule untersucht. Und schliesslich wurde in Gesprächen mit den Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen der betreffenden Kinder ihre Einschätzung bezüglich Integration und Schulerfolg der Kinder überprüft.

Die Studie konzentriert sich somit auf die Erfassung von Systemqualitäten in den drei Bereichen Familie, familienergänzende Betreuungseinrichtungen und Eingliederungsumstände in Kindergarten und Schule (mit besonderem Augenmerk auf den «Empfang» des Kindes durch die Lehrperson).

Die Studie ist klar aufgebaut und flüssig geschrieben. Die Gespräche mit den Eltern und Lehrpersonen sind z.T. wörtlich transkribiert und wirken daher ausserordentlich lebendig und sind spannend zu lesen.

Die Untersuchungen fördern interessante Fakten zu Tage. So übersteigt beispielsweise die Nachfrage nach familienergänzenden Betreuungseinrichtungen bei Weitem das Angebot. Alle Institutionen weisen Wartelisten auf – mit Ausnahme des Kindergartens. Der Versorgungsgrad an familienergänzenden Einrichtungen ist in Locarno am grössten. Der Kanton Tessin ist denn auch der einzige Kanton in der Schweiz, der bereits dreijährigen Kindern die Möglichkeit bietet, einen Kindergarten mit Tagesstruktur zu besuchen.

Vier von fünf der vier- bis sechsjährigen Kinder kommen in den Genuss einer regelmässigen Betreuung im Rahmen von öffentlichen Institutionen. Bei den Migrationskindern sind es jedoch nur drei von vier. Bei den jüngeren Kindern ist der Unterschied noch grösser. Während 70% der schweizerischen Kinder eine familienergänzende Betreuung in irgendeiner Form in Anspruch nehmen, sind es bei den Migrationskindern nur 50%. Wenn man bedenkt, dass Krippen ursprünglich für die Kinder von Arbeiterinnen eingerichtet wurden, so kann man sagen, dass diese Kinder heute eher benachteiligt werden. Ob solche Institutionen in Anspruch genommen werden hat jedoch primär mit der Angebotstruktur und den Kosten für die Familie zu tun und weniger mit der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit. Auch das Rollenverständnis der Eltern spielt eine Rolle.

Bezüglich Schulerfolg belegt die Studie (durch die Triangulierung der quantitativen und qualitativen Resultate), dass Kinder, die ab dem dritten Lebensjahr ergänzend zur Familie betreut werden, von ihren Lehrpersonen in ihren kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten besser beurteilt werden als Kinder, die ausschliesslich im Kreis der eigenen Familie aufwachsen. Insbesondere Kinder aus Migrationsfamilien, die im Vorschulalter familienergänzend betreut werden, bewältigen den Übergang zur Schule signifikant besser als Kinder, die sich ohne diesen vermittelnden Bezug in einer für sie «fremden» Lebenswelt behaupten müssen.

Als Handlungsmaxime fordert Lanfranchi generell die Stärkung der dargestellten Teilsysteme und eine zusammenhängende und kohärente Politik, die über die Schule und die familienergänzenden Institutionen hinaus auch die Familien selbst einbezieht.

Das flüssig geschriebene Buch bietet eine Fülle von Daten und Anregungen. Es zeigt Zusammenhänge auf und liefert hervorragende Argumente für die bildungspolitische Auseinandersetzung. Allen an diesen Fragen Interessierten sei es als Pflichtlektüre empfohlen.

*Katherina Washington, Pädagogischen Hochschule des Kantons Zürich*