

Rezensionen = recensions = recensioni

Objekttyp: **BookReview**

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

Band (Jahr): **34 (2012)**

Heft 1

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Baudelot, Christian & Estabiet, Roger (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil, 117 p.

D'emblée, l'ouvrage de Baudelot et Estabiet met en évidence l'intérêt de l'éducation comparée et de la décentration du contexte national en matière de réflexion sur l'école:

Le détour par l'étranger est intellectuellement très productif. Les débats français sur l'école sont conçus comme une affaire de famille: ils forment une sorte de huis clos collectif prisonnier des passions politiques et des héritages idéologiques hexagonaux. L'élargissement aux comparaisons internationales nous aide à sortir de cette dramaturgie stérile et à mieux comprendre ce qui nous arrive. Ce déplacement de l'attention n'a pas seulement vocation à satisfaire une légitime curiosité pour l'ailleurs, mais à rafraîchir le regard sur nous-mêmes, à mettre à l'épreuve des convictions, à objectiver des hypothèses, à vérifier les analyses. Bref, les comparaisons internationales sont à la fois un instrument de connaissance et de reconnaissance: elles fournissent le produit de contraste nécessaire pour isoler la singularité du modèle national et les conséquences de son élitisme congénital (pp. 11-12).

Concernant l'apport spécifique des enquêtes PISA, les auteurs considèrent que l'«aspect le plus médiatisé de l'entreprise, celui du hit-parade des systèmes d'éducation, est de loin sa dimension la plus fragile, celle qui a le moins de sens» (p. 17). Ainsi, les scores obtenus aux épreuves par l'ensemble des pays étudiés montrent des écarts substantiels et permettent d'identifier trois groupes de pays. Le premier rassemble les pays anglo-saxons, l'Europe du Nord, le Japon et certains pays asiatiques. Un deuxième groupe a des niveaux de performances moindres et comprend les États d'Europe de l'Est et du Sud. Un troisième groupe, dont les résultats sont les plus faibles, est constitué par des pays asiatiques, africains et latino-américains. Les écarts entre ces trois groupes sont beaucoup plus importants que les écarts au sein d'un même groupe:

Depuis l'an 2000, la Finlande se situe en tête de tous les pays développés, c'est un fait. Mais l'avance qu'elle a prise, dans son groupe, sur le gros du peloton se mesure en minutes et non en heures! (p. 19).

L'ouvrage met en garde à juste titre contre toute utilisation de PISA en termes de palmarès, école modèle ou modèle scolaire à éviter:

L'intérêt majeur des évaluations PISA ne réside donc pas dans les apparences trompeuses d'un palmarès international avec des premiers de la classe qui s'imposeraient comme des modèles à suivre – «Finland über alles!» – et des cancrs, objets de tous les stigmates. L'ampleur et la marge d'erreur qui affecte les scores nationaux et la faiblesse des écarts de performance qui séparent les pays les plus développés rendent absurde tout classement univoque des pays participants sur une échelle de compétence commune. La question n'est pas

non plus de trouver le bon élève qu'il faudrait imiter, le modèle qu'il faudrait appliquer partout. Il s'agit encore moins d'utiliser l'évaluation comme une machine à punir les mauvais enseignants ou à rémunérer les bons (toutes tentatives pourtant induites par la notion de palmarès dont les médias font leurs choux gras). Les traditions nationales sont assez puissantes dans le domaine de l'éducation pour qu'on sache d'expérience que toute importation d'un modèle étranger, fût-il excellent chez lui, est condamné à l'échec ailleurs. La France n'est pas la Finlande (p. 19).

On trouve là une conclusion importante de la recherche sur les politiques éducatives. Le transfert mécanique des «bonnes pratiques éducatives» d'un contexte national à un autre est une illusion.

La thèse la plus percutante de l'ouvrage est l'analyse de ce que PISA nous dit sur les écarts sociaux entre élèves. Les auteurs reprennent leur ancienne formule «le niveau monte, mais les écarts se creusent» (Baudelot & Estabiet, 1989) en estimant que depuis l'origine, l'école s'acquitte en France de manière satisfaisante de la formation des élites, mais elle échoue à donner à tous une formation solide: «L'élévation du plafond n'entraîne pas automatiquement le relèvement du plancher» (p. 30).

Par ailleurs, sans sous-estimer ce qui se joue à l'école, de nombreux facteurs explicatifs des inégalités sociales en matière de performances scolaires sont à situer en dehors du système éducatif:

Les comparaisons internationales ont le grand mérite de nous obliger à porter sur notre système d'enseignement un regard nouveau, pas nécessairement désespéré, mais qui pointe explicitement ses forces et ses faiblesses. Elles permettent, grâce à la richesse des données recueillies, de faire la part entre ce qui dépend de l'école et ce qui ne dépend pas d'elle (p. 34).

L'école ne peut pas faire des miracles en transformant radicalement les performances scolaires faibles des élèves appartenant à certaines catégories sociales. Néanmoins, PISA permet de dégager les moyens de concilier «équité» et «efficacité» en montrant que la formation des élites scolaires est parfaitement compatible avec un socle commun solide pour tous les élèves:

Une des conditions fondamentales pour dégager des élites brillantes et nombreuses est de combattre avec la dernière énergie l'échec scolaire. Les données de l'OCDE établissent d'une façon irréfutable que les efforts pour doter tous les élèves d'une formation minimale de grande qualité conditionnent le nombre et le niveau des meilleurs. Pour une fois l'équité et l'efficacité marchent main dans la main. Les enquêtes PISA montrent que la «voie la plus sûre pour dégager les élites nombreuses et performantes consiste à faire porter l'essentiel des efforts sur l'école de masse» (p. 41).

Le chapitre 5 a un titre édifiant: «Moins une société est inégale, meilleure est son école». Ce titre montre que tout ne dépend pas de l'école:

Les pays qui obtiennent les scores les plus élevés aux enquêtes PISA n'ont pas seulement une école performante; ils se distinguent également des autres par un certain nombre de caractéristiques démographiques, économiques et socia-

les qu'il importe d'identifier. Autrement dit, c'est l'ensemble de l'écosystème d'une société qu'il faut examiner si l'on veut parfaire la compréhension des destins scolaires de ses enfants (p. 73).

Une école performante semble donc dépendre de ce qu'elle fait elle-même mais aussi de ce que font les politiques publiques en matière de cohésion sociale et d'insertion économique: «Richesse économique et homogénéité sociale, telles sont à l'évidence les deux conditions macroéconomiques sinon nécessaires, du moins très favorables, à l'obtention de bon résultats aux épreuves PISA» (p. 79).

Dans l'une des sections les plus convaincantes, l'ouvrage pointe les dangers d'un lien causal entre «diversité ethnique des effectifs scolaires» et «performances faibles» dans l'analyse des performances PISA. Il montre que les conclusions peuvent être dans des sens opposés:

Les pays qui caracolent en tête du classement PISA – Corée du Sud, Finlande, Japon, Irlande, Islande – se signalent par la part faible voire nulle d'élèves d'origine étrangère dans leurs écoles. Mais les quatre pays qui en accueillent le plus – Australie, Canada, Nouvelle-Zélande obtiennent aussi des scores élevés aux épreuves PISA, à l'exception du Luxembourg (p. 86).

Toutefois, le traitement que les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE réservent aux élèves d'origine étrangère est, selon les auteurs, préoccupant. Les mesures des performances scolaires comparées de trois groupes d'élèves de 15 ans (autochtones, première génération, seconde génération) et les résultats toujours inférieurs des élèves d'origine étrangère, même lorsqu'ils sont nés dans le pays, en disent long sur les conditions qui sont proposées dans les pays développés aux populations venues de l'étranger:

On pourrait imaginer que les écoles républicaines et laïques réussiraient à intégrer dans le creuset national ces nouveaux élèves. Il n'en est malheureusement rien parce que les écoles héritent dans leurs murs d'enfants dont les parents n'ont pas trouvé des conditions d'emploi, de travail, de logement et d'accueil favorables à leur intégration dans le pays considéré. L'école a sans doute sa part dans cet échec, mais les causes principales sont ailleurs, dans les statuts de sous-citoyens et de travailleurs précaires réservés dans la plupart des pays riches aux immigrés (pp. 97-98).

En définitive, cet ouvrage permet de tirer les bénéfices réels des comparaisons internationales pour un pays comme la France sans tomber dans le syndrome contre-productif du palmarès des pays.

Cet ouvrage nous aide à jeter un regard lucide sur PISA qui peut être considérée comme l'enquête contemporaine en éducation la plus influente sur les politiques éducatives. Elle doit être jugée à sa juste valeur sans oublier qu'elle se situe bien dans le cadre des politiques éducatives captivées par les seuls résultats des élèves.

Références

Baudelot, C., & Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris: Seuil.

Abdeljalil Akkari, Université de Genève

Stoll, F., Vannotti, M., & Schreiber, M. (2011). *Einstieg in die Berufswelt. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer gelingenden Berufswahl – eine empirische Studie*. Verlag Rüegger: Zürich

Der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit stellt für junge Erwachsene eine zentrale Herausforderung dar. Seine Bewältigung beeinflusst den weiteren Verlauf der Berufs- und Bildungslaufbahn und hat Folgen nicht nur für die berufliche Identität, sondern auch für eine gelingende gesellschaftliche Integration. Diese Überlegungen und die daran geknüpfte Frage nach den Faktoren und Voraussetzungen, die zu einem gelingenden Berufseinstieg beitragen, bilden den thematischen Fokus der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x 2004/05, die an der Universität Zürich am Institut für Angewandte Psychologie unter der Leitung von Prof. François Stoll bearbeitet wurde. Basierend auf einer Stichprobe von 47'108 Rekruten und drei Ergänzungsstichproben (Schweizer Frauen, n=1663; Ausländer, n=128; Ausländerinnen, n=161) beschreibt das Buch ausgewählte Aspekte des Berufswahlprozesses bzw. Facetten der beruflichen Identität.

Im *ersten Kapitel* legen die Autoren die zentralen Anliegen ihrer Untersuchung dar: Die Beschreibung einer spezifisch berufsorientierten Entwicklung, die Jugendliche auf dem Weg in die Arbeitswelt durchlaufen, und den damit einhergehenden Prozess der Konstruktion einer Identität als Berufsfrau oder Berufsmann. Diese Entwicklung stellen sie in Bezug zu weiteren Entwicklungsaufgaben in den Bereichen Partnerschaft, Freundschaft und eigenes Wertesystem. *Kapitel zwei* widmet sich der Auseinandersetzung mit dem Begriff der beruflichen Identität, der als Selbstbild im Lebensbereich «Beruf, Arbeit und Ausbildung» und der damit einhergehenden Fragen «Wer bin ich in der Welt der Arbeit?», «Wer will ich sein?» und «Welcher Berufsgruppe fühle ich mich zugehörig?» definiert wird. Die Konstruktion der beruflichen Identität beschreiben sie als lange währende, im Zusammenspiel mit der sozialen Umwelt gestalteter Prozess, in welchem Jugendliche verschiedene Identitäten ausprobieren, Rollen übernehmen und wieder verwerfen. Die Untersuchung berücksichtigt zudem vier weitere Lebensbereiche (Familie, Reflexion & Glaube, Freundschaften, Freizeit & Sport), in denen Identität erlebt und Entwicklungsschritte unternommen werden. Das *dritte Kapitel* beinhaltet die Beschreibung des methodischen Vorgehens bei der Datenerhebung sowie der Haupt- und der drei Ergänzungsstichproben. Die unterschiedlichen Situationen, in denen die beiden Stichprobentypen den Fragebogen bearbeiteten (obligatorische Teilnahme als Gruppe in den Rekrutierungszentren vs. freiwillige individuelle Teilnahme nach privater Kontaktierung), veranlasst die Autoren dazu, von vier Untersuchungen mit demselben Instrument auszugehen und die gewonnenen Daten entsprechend getrennt zu analysieren und zu interpretieren. Neben den vier Stichproben der Schweizer/innen und Ausländer/innen werden drei Bildungshintergründe unterschieden; Personen, die ein Gymnasium besuchen oder eine

Matura vorweisen können, Personen die eine Berufslehre absolvieren oder abgeschlossen haben sowie Personen, die keiner der beiden erstgenannten Kategorien zugeordnet werden können. Während bei den Stichproben der Schweizer/innen jede Bildungsgruppe (mit Ausnahme der Frauen der dritten Bildungsgruppe, $n=130$) mindestens 542 Personen umfasst, erweisen sich die Zahlen bei den Ausländerinnen und Ausländern als wenig aussagekräftig; den 9432 Schweizer Maturanden und 542 Schweizer Maturandinnen stehen nur gerade 24 ausländische Maturanden und 29 ausländische Maturandinnen gegenüber. Die Autoren räumen denn auch ein, dass die Aussagekraft dieser Untergruppen eingeschränkt sei.

Das *vierte Kapitel* berichtet in fünf Unterkapiteln zuerst die Befunde zu den vorgängig erläuterten fünf Lebensbereichen sowie anschliessend zu den vier Facetten des Lebensbereichs «Beruf, Arbeit und Ausbildung». Bei den Lebensbereichen rangiert bei allen vier Stichproben der Bereich «Familie, Partner, Kinder» an erster Stelle und somit vor dem Lebensbereich «Arbeit, Beruf, Ausbildung». Ebenfalls vorher liegt bei den Schweizerinnen und Schweizern der Bereich «Freunde, Bekannte» (zweite Stelle), die Ausländer/innen hingegen nennen den Bereich «Arbeit, Beruf, Ausbildung» als zweitwichtigsten Bereich. Die Ergebnisse zu den allgemeinen Lebenszielen (1. Facette der Berufsidentität) zeigen nicht unerwartet eine klare Präferenz der Schweizerinnen für soziale, auf die Gemeinschaft hin orientierte Ziele, während die Schweizer gleich häufig eine Präferenz für soziale Ziele als auch für eine Mischform zeigen, bei der diese als gleich wichtig wie auf die eigene Wirksamkeit gerichtete Ziele beurteilt werden. Auch wenn die Frauen oder Männer aufgrund ihrer Bildung (Matura, Lehre, weder/noch) separat in drei Gruppen betrachtet werden, so ergibt sich keine nennenswerte Verschiebung im Prioritätenprofil. Interessant bezüglich der auf den ersten Blick geschlechtsstereotyp konformen Ergebnisse sind die detaillierteren Analysen der einzelnen Subskalen der Lebensziele. Bei jenen zur Erfassung der Gemeinschaftsziele weisen die Frauen durchgehend höhere Mittelwerte auf. Die Annahme, dass Frauen private, auf die eigene Wirksamkeit bezogene Ziele weniger wichtig sind als Männer, muss jedoch stark relativiert werden, denn beim Vergleich der Subskalen der Kategorie «Wirksamkeit» unterscheiden sich ihre Mittelwerte einzig bei der Macht-Skala signifikant von jenen der Schweizer. Die Autoren nehmen diese Analysen zwar vor, blenden sie bei ihren Schlussfolgerungen im Fazit jedoch bedauerlicherweise wieder aus. Die Befragten wurden zudem nach der Wichtigkeit von sieben motivierenden Aspekten einer beruflichen Arbeit gefragt (2. Facette der Berufsidentität). Für die Schweizer/innen zeigt sich, dass sämtliche Motivatoren als mindestens eher wichtig eingestuft werden und es kaum nennenswerte Differenzen zwischen den Geschlechtern gibt. An erster Stelle stehen die Motivatoren «Abwechslungsreiche Arbeit» und «Kameradschaft». Beim Vergleich der Schweizer nach Bildungsgruppe fällt die höhere Gewichtung extrinsischer Motivatoren auf, die sich beim Vergleich der Schweizerinnen nach Bildungsgruppe nicht findet. Die vergleichende Darstel-

lung der Ergebnisse für die vier Teilstichproben ändert nichts an den beiden wichtigsten Aspekten (Abwechslungsreiche Arbeit, Kameradschaft). Bei den beruflichen Interessen und Fähigkeiten (3. Facette der Berufsidentität) zeigen sich erwartungsgemäss Geschlechtsunterschiede in den sechs Dimensionen beziehungsweise Persönlichkeitsprofilen nach Holland (1997). Die Schweizerinnen als auch Ausländerinnen zeigen aufgrund ihrer Interessen und Fähigkeiten eine klare Präferenz für Tätigkeiten im «erzieherisch-pflegerischen» Bereich. Die Präferenzen der Schweizer und Ausländer sind weniger ausgeprägt, doch erzielen beide Gruppen die höchsten Werte bei den «führend-verkaufenden» Tätigkeiten, dicht gefolgt von der Dimension «handwerklich-technisch». Im Fazit gehen die Autoren auf die gut dokumentierten geschlechtsspezifischen Interessensausprägungen in den Holland-Dimensionen, sowie die diesbezüglich kritisch diskutierte Frage, ob diese nicht (auch) ein Ergebnis unzulänglicher Instrumente seien, ein. Der Hinweis, dass eine geschlechtsneutrale Formulierung der Items bis heute nicht gelungen sei, was sich in der immer gleichen geschlechtsspezifischen Verteilung der Interessen zeigen, trägt wenig zur Klärung bei. Wie ist beispielweise der hohe Frauenanteil in der sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschung zu erklären, wenn nicht mit dem Interesse an «untersuchend-forschender» Tätigkeit von Frauen? So sticht bei der Betrachtung der Items zur Erfassung der entsprechenden Dimension ins Auge, dass ihr Fokus entweder auf der exakten, naturwissenschaftlich-quantitativen Forschung liegt, oder aber abstrakte Fragen zu beantworten sind, die ein Vorverständnis voraussetzen, das – sollte das ganze Spektrum von streng naturwissenschaftlicher (engl. «science») bis hin zur qualitativen, kultur- und geisteswissenschaftlichen Forschung abgedeckt werden, – bei Jugendlichen kaum vorhanden sein dürfte. Als letztes werden Befunde zu Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Bereich Arbeit und Bildung (4. Facette der Berufsidentität) präsentiert. Zur Erfassung der Kompetenzen (streng genommen eigentlich von Selbstkonzepten), mussten die jungen Erwachsenen eine Selbsteinschätzung bei 50 vorgegebenen Fertigkeiten vornehmen. Bei den subjektiven Stärken, die sowohl von Frauen als auch von Männern gleichermassen berichtet werden, dominieren Arbeitstugenden (bspw. Pünktlichkeit, Selbständigkeit) sowie Arbeitstechniken (bspw. realistische Ziele setzen, etwas organisieren). Bei den Schwächen finden sich Fähigkeiten für Büroarbeiten oder administrative Arbeiten, verbale Kompetenzen sowie Forschungsfähigkeiten. Der Vergleich mit der ausländischen Stichprobe zeigt primär viele Übereinstimmungen, jedoch schätzen Ausländer/innen ihre Kompetenzen im Bereich Problemlösen höher und im Bereich verbaler Fähigkeiten geringer ein als die Schweizer/innen. Bei der beruflichen Selbstwirksamkeit zeigt sich für alle Stichproben ein positives Bild, das für die Schweizer Männer tendenziell am besten ausfällt.

Das *fünfte Kapitel* behandelt ausgewählte biographische Aspekte der jungen Erwachsenen, die den Prozess der Berufswahl beeinflussen. Die grosse Mehrheit der Befragten ist in Familien mit beiden Elternteilen aufgewachsen, und 80%

der Ausländer/innen sind seit mehr als zehn Jahren in der Schweiz. In Übereinstimmung mit der offiziellen Bildungsstatistik streben die Schweizer Frauen häufiger nach einem Hochschulstudium als die Schweizer Männer und die Ausländer/innen. Knapp 60% der jungen Erwachsenen berichten davon, während ihrer Schulzeit zeitweise einem Nebenjob nachgegangen zu sein, was die Autoren als bedeutsame Erfahrungsmöglichkeiten für den Aufbau einer eigenen «gesunden» Berufsidentität erachten. Des Weiteren zeigt sich eine rege Nutzung von Angeboten wie Zwischenjahren, Auslandsaufenthalten oder Praktika zur Erschliessung ausserschulischer und ausserberuflicher Erfahrungsräume. Bei der Freizeitgestaltung überwiegen zeitlich jene Aktivitäten, die sich auf den sozialen Nahraum beziehen (Fernsehen, Zeit mit Freunden und der Familie verbringen, Musik hören oder selber spielen). Unklar bleibt bei diesen Ergebnissen allerdings, inwiefern sie den Prozess der Berufswahl beeinflussen. Besser nachvollziehbar ist dies bei den nachfolgend berichteten Ergebnisse zur rückblickend eingeschätzten Entscheidungskompetenz am Ende der obligatorischen Schulzeit, zu den erlebten Hindernissen bei der Realisierung der gewünschten Ausbildung sowie der Anzahl Bewerbungen und den Schul- und Lehrabbrüchen. Wenig überrascht, dass die Ausländer/innen in ihrer Berufswahl stärker von Einschränkungen durch von aussen auferlegte Hindernisse berichten. Zu denken gibt der Befund, dass sowohl die Ausländischen als auch die Schweizer Frauen häufiger angeben, eine Ausbildung aus Kostengründen nicht gewählt zu haben, als ihre männlichen Kollegen. Die Studie bestätigt, dass es junge Männer bei der Lehrstellensuche einfacher haben als junge Frauen, wobei die Situation für Ausländerinnen am schwierigsten ist. Ein Drittel der Schweizer/innen gelangte mit keiner oder einer einzigen Bewerbung zur Lehrstelle, bei den Ausländischen Stichprobe trifft dies für ein knappes Fünftel der Männer und lediglich 15% der Frauen zu. Schweizer/innen gelangen aber nicht nur einfacher zu einer Lehrstelle, sondern sind auch von Abbrüchen beruflicher als auch schulischer Ausbildungen seltener betroffen (10.9% bzw. 11.9%) als die Ausländer/innen (19.7% bzw. 14.3%).

Besonders spannend ist das *Kapitel sechs* zu lesen, in dem verschiedene Merkmale der Ausbildungs- und Berufswahl zueinander in Beziehung gesetzt, Zusammenhänge mit «Output-Variablen» eines gelingenden Berufswahlprozesses (bspw. Zufriedenheit, Optimismus) aufgezeigt und Rückschlüsse auf den Verlauf der beruflichen Identitätsentwicklung gemacht werden. In Anlehnung an die Theorie der psychosozialen Entwicklung (Erikson, 1989) sowie deren Weiterentwicklung (Marcia, 1993) werden die jungen Erwachsenen vier Gruppen zugeteilt, die unterschiedlichen Stadien der Identitätsentwicklung entsprechen. Die Gruppen unterscheiden sich in ihrer Ausbildungs- und Berufswahl hinsichtlich (1) der Sicherheit, mit der sie diese getroffen haben, sowie hinsichtlich (2) der aktiv im damit einhergehenden Suchprozess investierten Handlungen. Weisen beide Merkmale eine hohe Ausprägung auf, ist von einer erarbeiteten Identität die Rede, ist die Sicherheit hoch, jedoch das Ausmass der

unternommenen Handlungen gering, so spricht dies für eine übernommene Identität. Bei der Gruppe, die unsicher ist in ihrer Wahl (geringe Ausprägung im Merkmal Entscheidungssicherheit), wird zusätzlich zwischen jenen unterschieden, die über viel Eigenaktivität im Suchprozess berichten (suchende Identität) und jenen, für die dies nicht der Fall ist (diffuse Identität). In der Gruppe der Entschiedensten schauen mehr als 90% der Personen ihrer beruflichen Zukunft positiv entgegen, und 85% wissen genau, wo sie in fünf Jahren beruflich stehen möchten. Ausserdem äussert sich ein grosser Teil dieser Gruppe (90%) sowohl mit dem Verlauf der Ausbildungs-/Berufswahl als auch der Ausbildung oder dem Beruf an sich als mehrheitlich zufrieden. Im Vergleich mit den Entschiedensten weisen die jungen Erwachsenen mit einer suchenden oder diffusen Identität einen tieferen Selbstwert und eine geringer Selbstwirksamkeit auf. Die aktive Auseinandersetzung mit ihrer Berufs- und Ausbildungswahl, die für die Jugendlichen mit erarbeiteter Identität kennzeichnend ist, führte in einem höheren Masse zur Konfrontation mit Hindernissen als bei jenen mit einer übernommenen Identität. Die Autoren sehen es als eine direkte Folge davon, dass erstere eine hohe Zufriedenheit und Identifikation sowie klare und gefestigte Wertvorstellungen aufweisen und genau wissen, was ihnen bei der Arbeit wichtig ist und sie motiviert. Auch bei den Jugendlichen mit einer diffusen Berufside ntität zeigen sich vielerlei Hürden, die sich ihnen in den Weg stellten. Mit ihren eigenen hohen Anforderungen, was Karriere, Lohn und Zukunftsperspektiven in einem Beruf anbelangen, stolpern sie vermehrt über Hindernisse, die sie sich mehrheitlich selber auferlegen. Von allen Gruppen sind sie diejenige, in der die Vorstellungen davon, was einem bei der Arbeit motiviert, am wenigsten klar ist. Angaben dazu, wie sich die Jugendlichen der vier Stichproben (bspw. auch in Abhängigkeit der drei Bildungsgruppen oder des Geschlechts) auf die beschriebenen vier Entwicklungsstadien verteilen, werden leider nicht gemacht. Schliesslich wurde die Frage nach der Güte der getroffenen Ausbildungs- oder Berufswahl anhand des Kriteriums einer möglichst guten Passung (Kongruenz) zwischen den eigenen Interessen und den Anforderungen der beruflichen Umwelt untersucht – einerseits anhand eines objektiven, auf dem RIASEC-Modell von Holland basierenden Kennwerts, und andererseits anhand der eigenen subjektiven Einschätzung aufgrund der Beantwortung der Frage, in welchem Ausmass die (absolvierte oder aktuelle) Ausbildung den eigenen Interessen entspricht. Bei der subjektiven Kongruenz fällt auf, dass die Werte der vier Gruppen alle in einem ähnlichen Bereich liegen. Die objektive Kongruenz hingegen ist für Jugendliche mit einer erarbeiteten Identität deutlich höher als für Jugendliche mit einer übernommenen Identität, und für jene mit einer suchenden Identität höher als für junge Erwachsene mit einer diffusen Identität. Abschliessend wird festgehalten, dass die Konstruktion einer differenzierten und stabilen Berufside ntität eine lebenslange Aufgabe darstellt, die aktiv erarbeitet werden muss bzw. eine (wiederkehrende) Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Bewältigung von Krisen voraussetzt.

Das Buch schliesst in *Kapitel sieben* mit einem Resümee und einem Ausblick, die insgesamt ein positives Gesamtbild zeichnen: Die grosse Mehrheit der jungen Erwachsenen ist mit dem eingeschlagenen beruflichen Weg zufrieden, plant aktiv weitere Schritte und blickt mit Selbstvertrauen und Optimismus in die Zukunft. Das Fundament, um die in unserer Gesellschaft vorhandene «Berufswahlfreiheit» auszuschöpfen, wird aufgrund der Befunde als gegeben beurteilt, wobei kritische Fragen wie bspw. jene, inwiefern dies auch für die Ausländische Stichprobe, bei der ein grosser Teil weder eine Mittelschule noch eine Berufslehre vorweisen kann, nicht näher untersucht werden. Die Schlussfolgerung, dass es insbesondere an den individuellen Ressourcen jedes einzelnen liege, seine berufliche Zukunft durch die Erweiterung seiner oder ihrer Selbstkompetenz, Fertigkeiten und den Ausbau von Netzwerken zu gestalten, entspricht einer klar individualpsychologischen Sichtweise. Dass der individuelle Handlungsspielraum auch massgeblich von strukturellen Bedingungen abhängt, wird mit der abschliessenden Überlegung Rechnung getragen, dass Berufswahlfreiheit eine offene, lernende Berufswelt voraussetzt und bedingt, dass die Wirtschaft, die öffentlichen Dienste sowie die Bildungsinstanzen die Ressourcen der jungen Erwachsenen ernst nehmen und nutzen.

Insgesamt liefert die Studie vielfältige deskriptive Befunde zur ausbildungs- und berufsbezogenen Situation sowie den (nicht nur) beruflichen Perspektiven junger Erwachsener. Sie gibt interessante Hinweise zu ausgewählten Merkmalen, die in der Berufs- und Laufbahnpsychologie als wichtige Voraussetzungen eines gelingenden Berufseinstiegs und der Entwicklung einer Berufsidentität diskutiert werden. Vor dem Hintergrund der (zumindest für die Schweizer/innen) sehr grossen Stichprobe ist zu bedauern, dass die Analyse der Merkmale weitgehend einzeln erfolgte und darauf verzichtet wurde, ihr Zusammenspiel bei der Bewältigung des Übergangs systematisch und umfassend zu prüfen. Insofern bleibt die Studie eine klare Antwort auf die Frage, wie und in welchem Ausmass die diskutierten Merkmale zu einem Gelingen des Berufseinstiegs beitragen, schuldig.

Simone Berweger, Pädagogische Hochschulen Zürich und St. Gallen

Hallet, Wolfgang (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett/Kallmeyer. 247 p.

Kaum ein Konzept hat die Schule in den letzten Jahren geprägt wie jenes der «Kompetenz»: Einerseits ist es Grundlage für die Implementierung von Bildungsstandards und Leistungstests, welche die Qualität von Unterricht durch schulexterne empirische Verfahren messen und sicherstellen sollen. Andererseits soll im Zuge dieser «Output-Steuerung» auch die Autonomie einzelner Schulen und Lehrpersonen erhöht werden, welche durch die Erarbeitung geeigneter

Lernumgebungen die Verantwortung dafür tragen, dass die jungen Menschen die geforderten Kompetenzen tatsächlich erwerben.

Vor diesem Hintergrund ist Wolfgang Hallets Buch doppelt wertvoll: Es enthält erstens eine machtvolle Kritik der Bildungsstandards und möglicher «Verengungen» der schulischen Lernkultur. Zweitens zeigt es auf, wie lernfördernder Unterricht auf der Basis des Kompetenzkonzepts tatsächlich aussehen sollte.

Bei den Bildungsstandards sind «Kompetenzen» auf sehr verschiedenen Ebenen angesiedelt und betreffen sowohl Fähigkeiten höherer Ordnung (z.B. «verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz») wie auch basale Fähigkeiten (z.B. «Orthographie»). Diese Pluralisierung des Kompetenzbegriffs hat unheilvolle Konsequenzen, die man in Lehrwerken und Übungsmaterialien bereits ablesen kann: Dabei werden selbst drillartige Sprachübungen oder Wortschatzarbeit rasch als «kompetenzorientiertes Lernen» ausgegeben, sodass «nicht unbedingt einleuchtend ist, warum sich der Fremdsprachenunterricht durch die Kompetenzorientierung verändern sollte» (S. 43). Zudem bringen die Standards eine Segmentierung von sprachlicher Handlungskompetenz in einzeln modellierbare *skills* mit sich, wobei schlecht testbare Fähigkeiten rasch marginalisiert werden. Dies ist so unsinnig wie realitätsfremd, denn erstens sind gerade die schlecht testbaren Kompetenzen die interessantesten (argumentatives Schreiben, persönliche Stellungnahmen usw.). Und zweitens existieren Kompetenzen nie isoliert: Sprechen heisst immer auch hören, schreiben immer auch lesen, planen und analysieren usw.

Die didaktische Sprengkraft des Kompetenzkonzepts liegt also nicht bei den Standards und Tests. Sie liegt im Bewußtsein für den kommunikativen Charakter von Sprache und in der Einsicht, dass die Fähigkeit zu ihrer selbständigen Verwendung subjektiv geprägt ist und individuell erworben wird. Dies bedingt, dass die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der individuellen Lernvoraussetzungen und -stärken den Ausgangspunkt und die Grundannahme aller Planung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen sein sollten. Hallet zeigt konkrete Möglichkeiten auf, wie Lernstandsdiagnosen durchgeführt und Lehrpersonen sowohl Ausgangskompetenzen wie Fortschritte der Lernenden differenziert erfassen können. Anschliessend stellt er die Grundzüge eines auf Individualisierung des Lernens ausgerichteten Unterrichts dar, welcher sich auszeichnet durch:

Pluralität: Die schulischen Interaktionsformen umfassen eine gewisse Bandbreite, ermöglichen den Lernenden individuelle Anknüpfungspunkte, sprechen ihre Interessen und Neigungen an und erlauben verschiedene Arbeitsverfahren und Lernwege;

Wahlmöglichkeiten: Lernende erhalten nach Möglichkeit eine Auswahl an Fragen und Materialien und können sich so den Lerngegenständen ihren Interessen und Neigungen entsprechend annähern;

Offenheit: Lernaufträge legen die Jugendlichen nach Möglichkeit nicht auf ein bestimmtes Verfahren oder eine Arbeitsmethode fest; sie lassen eine Reihe

möglicher Antworten zu und ermöglichen damit auch verschiedene Grade an Verarbeitungstiefe und Kompetenzniveaus;

Scaffolding: Beim Lernen erhalten die Jugendlichen je nach persönlichen Lernvoraussetzungen, Begabungen und Fähigkeiten individuelle Unterstützung. Dazu können die Bereitstellung von Übungen oder Glossaren, multimedialer Materialinput, Rückmeldungen zur individuellen Lernproduktion (*formative feedback*) oder auch Hinweise zur Strukturierung des Arbeitsprozesses gehören;

Ganzheitlichkeit: Materialangebote und Lernsettings sprechen mehrere Begabungen und Intelligenzen an und vermeiden die Förderung einseitiger Lernwege (S. 91-92).

Ein weiteres Prinzip des lernfördernden Englischunterrichts ortet Hallet in der Themen- und Inhaltsorientierung und darin, dass «Kompetenz» letztlich die Fähigkeit zur kulturellen und sprachlich-diskursiven Teilhabe an der fremdsprachlichen Lebenswelt bedeutet. Der Unterricht sollte deshalb auf Texten und Materialien aufbauen, welche (1) in der Erfahrungswelt der Lernenden relevant sind; (2) bedeutungshaltig sind und sich nicht ohne eigene Verstehensleistung erschließen; (3) problemhaltig sind, so dass die Beschäftigung mit ihnen interaktive Aushandlungsprozesse erfordert und (4) Reflexionen auslösen, die zu sinnvollen diskursiven Handlungen führen.

Wenn die Lernenden sprachliche Handlungskompetenzen an Hand echter Probleme und authentischer Texte erwerben sollen, dann braucht der Unterricht auch ein schlüssiges Aufgabenkonzept, welches diese Lernprozesse anleitet, begleitet und deren Evaluation möglich macht. Ein Hauptkapitel seines Buchs widmet Hallet deshalb der Charakterisierung von «komplexen Kompetenzaufgaben, welche das «didaktisch-methodische Substrat» (S. 144) seiner Überlegungen ausmachen. Gemeint sind «entschulte» Aufgaben, die an realen kommunikativen Alltagshandlungen orientiert sind, um Kompetenz sicht- und veränderbar zu machen. Diese sind von Natur aus komplex, da sie sich an zentralen Problemen und Fragen echter Diskurse orientieren. Sie sollen inhaltliche und sprachlich-diskursive Prozesse initiieren, aus denen Aushandlungen sowie zielführende Kommunikationsakte und Präsentationen folgen. Und sie sollen offen konstruiert sein, sodass sie weder die Problemlösungswege der Lernenden noch den *Outcome* inhaltlich determinieren.

Den Wert dieser Aufgabenkultur für die Zukunft des (Englisch-)Unterrichts werden all jene zu schätzen wissen, welche schon einmal die seelenlosen und sinnfreien Umformungs- und Gedächtnisakrobatik-Aufgaben erlebt haben, die in manchen Aufgabendatenbanken zu finden sind und jungen Menschen auf standardisierte Vergleichstests vorbereiten sollen. Natürlich sollen die Jugendlichen bei solchen Tests Erfolg haben, aber die Förderung von sprachlicher Handlungskompetenz bedeutet eben viel mehr. Es bedeutet, die Fremdsprache in unterschiedlichen Situationen erfolgreich anzuwenden, der eigenen Meinung im globalen Markt von Diskursen Gehör zu verleihen und Menschen aus anderen Kulturen zu verstehen und mit ihnen in Austausch zu treten. Diese

Ziele implizieren eine Didaktik, welche die Jugendlichen als eigenständige Subjekte betrachtet und ihnen im positiven Sinne etwas zutraut. Sie implizieren auch eine Leistungsbeurteilung, welche die Lernenden nicht bloß auf eindimensionalen Fähigkeitskontinua verortet, sondern einen Beitrag leistet zu einer multidimensionalen *Feedback*-Kultur im Dienst des Lernens, welche von Wohlwollen und Unterstützungswillen getragen ist und auf Seiten der Lernenden Vertrauen in die Unterstützung durch die Lehrperson und Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit schafft.

Am Ende des Buchs findet sich noch je ein Kapitel zur kooperativen Unterrichtsentwicklung und zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen. Indem Hallet Wege aufzeigt, wie sich solche Entwicklungsdesiderate konkret umsetzen lassen, gibt er Schulen und Fachschaften zentrale Werkzeuge zur Konzeptualisierung eines lernförderlichen Unterrichts in die Hand. Er leistet einen wichtigen Beitrag gegen die eingangs erwähnte «Verengung» des Fremdsprachenunterrichts und zeigt auf, wie die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen auf der Basis der Kompetenzorientierung tatsächlich gesteigert werden kann: indem nämlich die Prozesse des Lernens selber verbessert werden.

Stefan D. Keller, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Baudouin, Jean-Michel (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne: Peter Lang, 532 p.

Le livre de Jean-Michel Baudouin se signale d'abord par le contraste, entre la concision percutante du titre – *De l'épreuve autobiographique* – ressortant en caractères noirs d'une page couverture ocre extrêmement sobre de la collection *Exploration. Recherches en sciences de l'éducation* des Éditions Peter Lang et l'ampleur analytique du texte, tant en termes de volume (plus de 500 pages), que de confrontations théories/pratiques. Et ce contraste, entre ce que lui appellerait le *paratexte* de cette page couverture et le texte intérieur, est une grande réussite en soi, une grande trouvaille. Le titre affiche, en le condensant de façon parlante et heuristique conceptuellement, l'essentiel de dix chapitres très denses sur les problèmes ardu et encore peu explorés, d'analyse des productions autobiographiques. Le tout rend compte d'une recherche pionnière sur une approche inédite d'analyse de récits d'histoires de vie, à la lumière de trois disciplines très pointues: la poétique et la narratologie; la didactique et la sémiotique textuelle.

Voilà trente ans, les histoires de vie étaient brocardées comme pratiques illusoire du monde courant entrant en contrebande dans le monde savant. Malgré ce diktat disciplinaire, non seulement elles sont entrées, mais elles se sont développées entre autre, dans certaines universités, comme pratiques à part entière de recherche-formation d'adultes. A l'occasion de cette recherche sur l'analyse de productions autobiographiques de ces pratiques, cette recherche

ambitieuse veut rapprocher les expertises disciplinaires de ces pratiques nouvelles, difficiles à classer, indisciplinées ou transdisciplinaires. Elle veut les éclairer réciproquement et non les réduire, en *humiliant* l'un ou l'autre, selon un terme qui ponctue fortement parfois les développements les plus formels:

Dans l'orientation qui est la nôtre, le concept de rupture épistémologique comme garantie de la validité des savoirs produits n'est guère pertinent. Les savoirs ordinaires et les savoirs savants relèvent d'une structure commune, liée à l'herméneucité propre de l'«animal sémiotique», structure dont la vitalité et la possibilité principielle d'erreur ou de validité sont en tout point comparables (p. 508).

Baudouin présente l'épreuve comme cette structure commune entre textes et cours de vie, médiatisant leurs rapports. L'épreuve comme expérience éprouvante à traiter, trouant le cours de vie, et comme première expression imprimée à réfléchir pour le (re)mettre en forme et en sens.

D'où l'intérêt de ce livre, dont la lecture, par l'ampleur des déplacements théoriques et méthodologiques opérés, constitue une expérience éprouvante de vie, ouvrant à des lieux autres, *exotopiques*, comme il les nomme en conclusion. Mais relever le défi de l'épreuve de ces lieux constituerait selon lui la dynamique même de la formation. Alors, pour qui veut se former, retenir au moins le titre est un premier pas. Et il ouvre sur une approche pionnière pour articuler des médiations nécessaires entre champs disciplinaires et l'expression compréhensive des cours d'action dans les histoires de vie en formation des adultes, mais aussi plus largement dans les sciences de l'éducation et les sciences sociales.

L'approche autobiographique à un tournant générationnel?

Jean-Michel Baudouin est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Il est spécialiste de la formation des adultes, des théories de l'action et de la recherche biographique en éducation. Il s'inscrit dans un mouvement de recherche-formation avec les biographies éducatives, initié par Pierre Dominicé dans les années 80-90. Les 22 récits de vie qui constituent son corpus très finement analysé, proviennent de trois séminaires optionnels organisés dans le cadre des cursus en sciences de l'éducation entre 1989 et 2000. Depuis leur origine, ces séminaires auraient produits plus de 600 écrits autobiographiques. Il dédie son ouvrage, en exergue, à ses collègues de l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVF) et de Raisons Éducatives, ses *destinateurs contemporains*. Le sous-titre de l'ouvrage, qui apparaît en reprise intérieure du titre de la page couverture, est «Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action». C'est dire l'importance pour lui de cette approche autobiographique en éducation et formation et dans les sciences humaines et sociales.

Il en dresse l'historique-bilan dans ses deux premiers chapitres. Cette historique-bilan constitue pour lui «un héritage sans testament: une œuvre et une action ont été entreprises, il faut y trouver une place, ou plutôt une posture et

construire les linéaments d'un apport» (p. 20). Trente ans de recherche-formation créent une situation nouvelle appelant entre autres des ancrages interdisciplinaires plus actifs. «Des discours qui étaient pragmatiquement fondés il y a 30 ans, ne le sont plus aujourd'hui... La marginalité n'est plus tout à fait ce qui définit le champ... les his-toires de vie, ce n'est plus du braconnage, c'est de la chasse à courre» (pp. 33-34). Elles représentent une pratique culturelle qui devient de plus en plus centrale dans des sociétés qu'on commence à appeler Société biographique (Astier & Duvoux, 2006). À *La condition biographique* (Delory-Momberger, 2010) répond *L'épreuve autobiographique*. Pour que cette épreuve aille dans le sens autonomisant de construction d'une autoformation personnelle, des arrimages scientifiques interdisciplinaires sont audacieusement à effectuer pour travailler de façon formative *l'exotopie* étroite entre illusion et injonction biographiques.

Du genre autobiographique à l'épreuve autobiographique

Les trois autres chapitres suivants font le point, eux, sur les trois disciplines mentionnées plus haut, pour construire le modèle d'analyse des textes autobiographiques. Le concept de genres de texte est privilégié. «Le statut du genre dans les sciences du langage est stratégique, car assurant une double médiation entre texte et discours d'une part, et texte et situation d'autre part, au sein d'une même pratique sociale» (p. 169). Sont reprises les distinctions de Bakhtine sur «les discours de genre premier ou simple (le discours quotidien, la réplique du dialogue, le récit familial, la lettre et ses formes variées) et les discours de genre second ou complexe (le discours littéraires, scientifique ou religieux» (p. 67). Elle sont complétées de distinctions parentes entre genres restreints et genres développés (p. 167), genres oraux, genres écrits (p. 169). Les genres sont plus à voir comme des thèmes dynamiques permettant de différencier quelques situations typiques dans notre immersion langagière, que comme des typologies achevées imposant leur lois. Leur risque premier est «de ne pas tenir compte de la complexité inhérente du plan de l'action effective» (p. 172).

Est-ce pour contrer ce risque que Baudouin termine son chapitre sur *l'autobiographie comme genre de texte* (Chap. 5) avec son concept *d'épreuve autobiographique*, alors qu'il l'avait commencé avec celui du *genre autobiographique* de Lejeune? Ce changement de terme est peut-être la contribution majeure des histoires de vie à la problématique du genre autobiographique. À notre avis, il rend mieux compte de la dynamique bio-cognitive acérée des sujets aux prises avec leurs problèmes d'actions vitales à articuler narrativement, dans un genre de discours qui, socialement, est en train de passer du restreint au développé, du simple au complexe, de l'oral à l'écrit.

Un recadrage herméneutique constitue alors un enjeu d'envergure, scientifique et anthropo-formateur. Baudouin le relève dans un des plus volumineux chapitre de l'ouvrage (chap. 7, 86 p.), en revenant sur ses disciplines de référence: linguistique, psychologie, théorie de l'action. Il le termine en se centrant sur «les tensions axiolo-

giques de l'opération narrative autobiographique» (pp. 288-294) Cette opération qu'il appelle *un foyer énonciatif* (p. 293) est le lieu même du travail herméneutique.

La mise à l'épreuve de l'analyse du corpus

Les trois derniers chapitres d'analyse du corpus sont attendus, presque avec impatience, comme indicateur de la portée effective de ces amples déplacements disciplinaires et recadrage épistémologique. Le premier porte sur les types de discours dans le corpus (Chap. 8). Les types de discours ont été étudiés précédemment comme formes discursives primaires dont «l'identification permet de suivre de près l'activité effective des auteurs, tout en authentifiant l'extrême labilité des choix ou décisions retenus» (p. 338). Trois types principaux sont finement repérés et discutés: les types narratif, interactif et théorique (ou autonome, selon une nouvelle terminologie proposée). Dans les discours narratifs, «la narration au présent constitue une découverte inattendue» (p. 305): passage d'un temps chronologique, passé, fini, clos, à un temps biographique, ouvert, omniprésent, intériorisé. Ce présent indiquerait un moment autobiographique toujours actif, générateur d'une bio-histoire en train de se faire. Le présent du passé de Saint Augustin? L'importance auto-chronogénique de cette irruption d'un événement passé narré au présent personnel, a été fortement vécu et souligné par Monique Viviane Hervy dans un chapitre «Trauma dans l'histoire d'une vie» du livre *Histoires de morts au cours de la vie* (Pineau, Lani-Bayle & Schmutz, 2011).

Le chapitre 9 analyse le corpus avec *la problématique des genres*. Il fait ressortir principalement les différences et ressemblances entre le genre autobiographique et celui de l'autoportrait. Ce qui, dans le chapitre final le plus long (93 p.), permet à Baudouin *d'avancer vers un modèle de «l'économie cinétique» des récits*. Même s'il s'appuie sur d'autres auteurs, par exemple, Genette, c'est vraiment, semble-t-il, son modèle, sa création la plus originale. Cette économie cinétique est la vitesse des récits, mesurée par le rapport entre la durée de vie potentiellement prise en compte (l'âge des auteurs) et la longueur du texte (nombre de pages de 2500 caractères). Un tableau (p. 414) présente la vitesse des 22 textes, en totalité et pour chacun. La vitesse moyenne est de 31 mois couverts par pages, allant du plus rapide, Claudia 86 mois, au plus lent, 13 mois. Comme il le dit lui-même, «il est indispensable de recourir à l'humour convenable pour ce genre d'entreprise» (p. 410). Ainsi qu'à une patience, une rigueur statistique et une perspicacité herméneutique à toute épreuve.

Mais les premières avancées sont prometteuses. Et la multiplication des productions autobiographiques appelle de toute urgence le développement différencié de modèles d'analyses visant à articuler éclairages disciplinaires et dynamiques heuristiques de celles et ceux qui relèvent le défi vital de l'épreuve autobiographique. Jean-Michel Baudouin a plus que *construit les linéaments d'un apport*. Il ouvre, dans cette Université de Genève si riche et créative, une voie de recherche-formation extrêmement prometteuse.

Gaston Pineau, Université de Tours

