

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 38 (2016)

Heft: 2

Vorwort: Zur Bedeutung von Normativität in den Bildungswissenschaften = Le souhaitable en regard d'une normativité externe et interne

Autor: Villiger Hugo, Caroline / Perrin, Nicolas / Aeby Daghé, Sandrine

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 05.05.2025

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

Zur Bedeutung von Normativität in den Bildungswissenschaften

Caroline Villiger Hugo, Nicolas Perrin, Sandrine Aeby Daghé

Das französischsprachige und das deutschsprachige Editorial gehen in der vorliegenden Ausgabe der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften getrennte Wege. Dies ergibt sich aus dem einfachen Grund, weil die beiden Sprachkulturen auf eine unterschiedliche historische Entwicklung der Disziplin zurückblicken, was die Herangehensweise an das Thema «Normativität in den Bildungswissenschaften» entsprechend beeinflusst. So bietet dieses Editorial für die gemeinsame Ausgangsproblematik bewusst zwei unterschiedliche, sprachkulturabhängige Einführungen in das gewählte Varia-Thema an. Wir laden die deutschsprachigen Leserinnen und Leser deshalb ein, sich auf diese sprachkulturelle Auseinandersetzung einzulassen und das französischsprachige Editorial ebenfalls zu beachten.

Eine Literaturrecherche im deutschsprachigen Raum zeigt, dass die Diskussion über Normativität in den Bildungswissenschaften lediglich einen Nebenschauplatz besetzt (Fuchs, May & Krause, 2013). Warum ist Normativität derzeit kein Thema? Gehört Normativität einer veralteten Vorstellung von Erziehungswissenschaft an und ist deshalb aus der aktuellen Debatte innerhalb der Bildungswissenschaften kommentarlos verdrängt worden? Eine historische Betrachtung der Entwicklung unserer Disziplin kann bei der Klärung dieser Fragen hilfreich sein.

Ein neuralgischer Wendepunkt ergab sich Mitte des 20. Jahrhunderts, als die ursprünglich normativ orientierte, geisteswissenschaftliche Pädagogik bei der Bearbeitung gewisser Fragestellungen mit den Grenzen der bislang üblichen Methoden konfrontiert war. So konnten schulpraktische Herausforderungen wie beispielsweise die Frage nach der Effizienz von Bildungseinrichtungen oder nach der gerechten Verteilung von Bildungschancen mit den traditionellen philosophisch-geisteswissenschaftlichen Methoden nicht auf befriedigende Weise beantwortet werden (Reble, 1995). Die Forderung des deutschen Pädagogen und Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth bestand darin, zusätzlich zu der normativen Ausrichtung, die für die Pädagogik unabdingbar sei, auch erfah-

rungrwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Pädagogik einzusetzen (Roth, 1962). Damit hat er im deutschsprachigen Raum eine neue methodologische Epoche in der Erziehungswissenschaft eingeleitet, die, inspiriert von den damals bereits angewendeten sozialwissenschaftlichen Methoden in den USA, in der empirischen Bildungsforschung bis heute andauert. Auch andere Erziehungswissenschaftler haben diesen Standpunkt vehement verteidigt und sind zum Teil in ihren Forderungen noch weiter gegangen: Brezinka (1972) forderte eine wertfreie Erziehungswissenschaft, die den Praktikerinnen und Praktikern keine Vorschriften macht. Die Wissenschaftlichkeit der Disziplin bestehe darin, dass durch die Wissenschaft generierte Aussagen intersubjektiv überprüfbar und rein deskriptiv, nicht aber präskriptiv seien. Brezinka gehörte damit einer Denkweise an, die Pädagogik als kritisch-rationale empirische Wissenschaft (eben: Erziehungswissenschaft) in der Tradition des kritischen Rationalismus von Karl Popper (1973) sieht.

Der heutige Stand bzw. das Ergebnis dieser Entwicklung ist ein Nebeneinander von beiden Ansichten oder besser noch: ein *Spektrum* von Ansichten innerhalb der heutigen Erziehungs- und Bildungswissenschaften, die sich zwischen einer rein geisteswissenschaftlichen, normativen und einer im Extremfall ganz der Normativität abgewandten, kritisch-analytischen Orientierung bewegen. Dies ist objektiv gesehen als ein Reichtum der Disziplin zu verzeichnen, obschon dies von einzelnen Vertreterinnen und Vertretern der erziehungswissenschaftlichen Forschung längst nicht immer als solcher wahrgenommen wird. Gleichzeitig kann mit Terhart (2006) kritisch festgehalten werden, dass das Verhältnis von normativ-geisteswissenschaftlicher und empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft zu sehr einem Antagonismus verhaftet ist. Beide «Communities» würden aber zu wenig anerkennen, dass sie sich gegenseitig bedingen, bzw. dass das eine im anderen dennoch enthalten ist (vgl. dazu Oelkers, 2014). Die empirische Bildungsforschung führe «bestimmte, weitgehend unexpliziert bleibende, stille bildungsphilosophische oder doch bildungsphilosophisch relevante Argumentationen und Positionen mit sich, die im Interesse Aller expliziert gehören.» (Terhart, 2006, S. 9). Umgekehrt nutze die Bildungsphilosophie stillschweigend Annahmen und Argumente, die im Grunde genommen empirischer Natur seien, jedoch als solche nicht expliziert und geprüft werden. Dieses unausweichliche Verhältnis anzuerkennen und besser als bisher zu klären, d.h. ihre jeweiligen empirischen oder normativen Bezüge expliziter zu machen – darin liegt eine Entwicklungsmöglichkeit für beide «Communities», so Terhart.

Eines ist klar: Bildungsforschung – auch empirische – kann sich der Normativität nicht gänzlich entziehen. Auch Bildungsverantwortliche, oftmals die Adressaten von Bildungsforschern, orientieren sich an Angemessenheit, Güte, Normen oder zumindest «Wünschbarem» in Bezug auf erzieherisches Handeln oder auch bei der Gestaltung von Bildungsprozessen und Bildungspolitik. Wenn wir die Landschaft der heutigen Bildungswissenschaften genauer betrachten, dann sind an vielen Stellen mehr oder weniger explizite Bezüge zu Normen oder Werten

erkennbar. Die meisten der in dieser Varia-Nummer publizierten Beiträge zeigen ebenfalls, dass bildungswissenschaftliche Fragestellungen nicht losgelöst von normativen Bezügen bearbeitet werden können. Aufgrund der eingegangenen Artikel haben wir einen Versuch der Klassifizierung unternommen und dabei folgende Normativitätsbezüge in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ausmachen können: A. Orientierung an sozial anerkannten Werten und Normen und gegebenenfalls Überprüfung ihrer Berücksichtigung in der Praxis, B. Vorgabe von theoriegeleiteten bzw. evidenz-basierten Standards, Rahmenkonzepten oder Qualitätsmerkmalen, die für die Praxis handlungsleitenden Charakter haben, und schliesslich C. Überprüfung des Vorhandenseins wissenschaftlich anerkannter Normen, Standards oder Qualitätsmerkmale in der Praxis bzw. in der berufspraktischen Ausbildung. Selbstverständlich handelt es sich bei dieser Klassifizierung um ein Raster, das keine Allgemeingültigkeit beansprucht, sondern induktiv aus den vorliegenden Artikeln hergeleitet worden ist. In der Folge werden die Artikel in Anlehnung an diese Klassifizierung kurz skizziert und eingeordnet.

Orientierung an sozial anerkannten Werten und Normen (und gegebenenfalls Überprüfung ihrer Berücksichtigung in der Praxis)

Mit Cyberbullying ist eine Thematik gegeben, die sich auf den ethisch-moralisch unkorrekten Umgang mit Anderen via elektronischer Kommunikationsmittel bezieht. Im Bewusstsein um die gesundheitlichen Auswirkungen von derartigem Verhalten auf Opfer befassen sich *Müller, Hofmann, Hinni, Müller, Begert und Zurbriggen* in ihrer Studie mit der berichteten Häufigkeit und Formen von Cyberviktimisierung bei Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse sowie mit Bildungsgangunterschieden. Weiter untersuchen die Autoren, ob die höhere Ausprägung der kommunikativen Nutzung elektronischer Medien die Bildungsgangunterschiede zu erklären vermag. Schultypabhängige Entwicklungsmilieus und damit verbundene Risiken ungünstiger Klassennormen sowie der explizite Aufbau prosozialen Verhaltens als präventive Massnahme gegen Cyberbullying werden diskutiert.

Die Arbeit von *Villemonteix* behandelt die herkömmlichen Praktiken und Äusserungen von Primarlehrpersonen über ihre Nutzung von Informationstechnologien wie beispielsweise die interaktive Wandtafel und der Tablet-Computer. Ziel ist zu analysieren, ob diese neueren didaktischen Mittel den «klassischen» Unterricht verändern. Dabei stehen die Entstehungsgeschichte von technologischen Apparaten, die Veränderung der Schüleraufträge sowie die Funktion der Artefakte im Fokus der Analysen. Er zeigt, dass «die Kunst des Lehrmeisters» oftmals fortbesteht und die neuen Technologien das klassische Schema von Übermittlung/Einübung/Einzelevaluation in keiner Weise bricht. Verbunden mit der Frage der Normativität sind insbesondere die Komplexität der Handhabung derartiger Technologien und die Möglichkeit, Schule zu

verändern.

Zwingenberger und Obrecht untersuchen in ihrem Beitrag den Zusammenhang von den kantonal variierenden gymnasialen Maturitätsquoten und den Studienleistungen der Studierenden im Eintrittsjahr an der Universität St. Gallen. Dahinterliegend lässt sich die Frage nach der angemessenen Höhe der Schweizer Maturitätsquote erkennen, mit dem normativen Ziel einer besseren Ausschöpfung der Bildungsressourcen sowie einer Verringerung sozialer Selektionseffekte. Im weiteren Sinn geht es also um Bildungsgerechtigkeit sowie um die Frage, ob eine Erhöhung der gymnasialen Maturitätsquote in Kantonen mit geringer Quote Herkunftseffekte minimieren könnte.

Soussi untersucht das Programm REP (réseau d'enseignement prioritaire) in Genf im Vergleich zu ähnlichen Bildungspolitikern in Frankreich, Belgien und in Zürich. Dabei hebt sie als einen gemeinsamen Kernpunkt die Irritation öffentlicher Institutionen und Akteure angesichts der Problematik des schulischen Misserfolg und den Ungleichheiten hervor. Die untersuchten Bedingungen (Festlegung der Population, Art der angewendeten Aktionspläne, frühzeitige Interventionen) führen die Autorin dazu, sich zu fragen, ob ein kompensatorischer Ansatz genügt oder ob ein transformatorischer Ansatz besser wäre (und wenn ja, welcher). Sie schliesst mit der Erkenntnis, dass man sich fragen muss, ob die Ziele in den meisten Fällen wirklich erreicht sind oder ob nicht vielmehr das Schlimmere verhindert werden konnte angesichts der sozialen Verschlechterung in gewissen Vierteln.

Vorgabe von theoriegeleiteten oder evidenzbasierten Standards/Rahmenkonzepten/Qualitätsmerkmalen, die für die Praxis handlungsleitenden Charakter haben

Bei dem Beitrag von *Reinbacher* handelt es sich um den Versuch, dem Feld «Schulentwicklung» in der Tradition von Talcott Parsons und Helmut Fend einen integrativen, theoriegeleiteten Orientierungsrahmen zu geben. Mit der Einbettung schulischer Entwicklungsprozesse in gesellschaftliche Strukturzusammenhänge soll dieses Konzept ein Bezugsrahmen für Detailanalysen zu einzelnen Dimensionen von Schulentwicklung sowie zur Ortung von potentiellen Schulentwicklungsvorhaben sein, aber auch zum Verstehen von Hintergründen verschiedener Zugänge zu Systemsteuerung und Systemreflexion beitragen. Der Artikel beabsichtigt, mittels seiner theoriegeleiteten Vorgehensweise den «normativen Fallstricken» im Gebiet der Schulentwicklung dezidiert entgegenzuwirken. Gleichzeitig wird an mehreren Stellen deutlich, welche Bedeutung Normen und Werten innerhalb des Systems Schule zukommt, und dass deren Berücksichtigung bei der Schulentwicklung eminent wichtig ist.

Die Studie von *Alincai und Weil-Barais* untersucht ein Programm zur Elternbildung. Im Anschluss an einen Literaturüberblick präsentiert der Beitrag das Konzept und die Umsetzung eines Elternbildungsprogramms im Rahmen eines Museumsbesuchs. Dieses Programm beinhaltet die Videoaufzeichnung von

Interaktionen zwischen Eltern und Kindern und von Gesprächen zwischen einem Animator und den Eltern. Die Autoren schlussfolgern, dass die Frage der Normativität der Programme oft im Zentrum der Kritik steht, als ob die Normativität bei jeglicher Bildung unbedingt abwesend sein sollte. Vielmehr schlagen sie vor, den Anteil an Normativität, den jeder Erzieher zu erfüllen bereit sein sollte, zu definieren. In der Tat gäbe es keine Erziehung ohne Teilhabe an denselben Normen.

Überprüfung des Vorhandenseins wissenschaftlich anerkannter Normen/Standards/Qualitätsmerkmale in der Praxis bzw. berufspraktischen Ausbildung

Wanlin präsentiert eine Untersuchung zur Unterrichtsplanung und zeigt die Funktionen der Planung und die von den Lehrpersonen benutzten Denkmodelle auf. Er kontrastiert dabei zwei Ausrichtungen (Zielorientierung/Inhaltsorientierung oder den Schülern aufgetragene Aktivitäten). Dabei macht er deutlich, dass mehrere in der Literatur erwähnte Gegenüberstellungen für die befragte Stichprobe nicht brauchbar sind. Interessanterweise weist der Autor sogleich darauf hin, dass die Unterrichtsplanung ein entscheidender Faktor für die Führung eines guten Unterrichts und ein effizientes Lernen sei. Ausserdem beendet er den Artikel mit einem Abschnitt, in dem er die Folgerungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen skizziert. Die Frage des Wünschbaren stellt sich also zu Beginn und zum Schluss der Forschungsarbeit.

Marcoux, Boraita und Crahay untersuchen den Zusammenhang zwischen den Einstellungen der berufstätigen und den angehenden Lehrpersonen bezüglich der Klassenwiederholung und ihre Kenntnisse von Forschungsergebnissen über die Wirkung von Klassenwiederholung. Ihre Studie zeigt die Auswirkungen des ersten Ausbildungsjahres auf die Einstellungen. Gleichzeitig erklärt sie die Hypothese, dass sich diese Einstellungen auf gefestigte Konzepte gründen, für ungültig. Eine Erklärung dafür könnte in der Tatsache liegen, dass die befragten Personen dem sozialen Druck in der Praxis, wo man an der Wirksamkeit der Klassenwiederholung festhält, wenig Widerstand leisten. Aus dieser Sicht ist die Praxis der Klassenwiederholung nicht nur eine Folge von Einstellungen, und diese zu verändern wäre daher ungenügend: Änderungen auf institutioneller Ebene seien ebenso erforderlich.

Fregonese und Ratinaud untersuchen in ihrem Beitrag wie angehende Hebammen im Rahmen ihrer fünfjährigen Ausbildung den eigenen Beruf und den der Ärztin oder des Arztes sehen. Die Ergebnisse dieser Studie bieten Anlass, das «Engineering» der Ausbildung in Frage zu stellen und über Anpassungen nachzudenken. Auch können Kenntnisse über diese kognitiven Repräsentationen bei der Auslotung von Ausbildungszielen und Erwartungen von Seiten der Berufspraxis von entscheidender Bedeutung sein.

Literatur

- Brezinka, W. (1972). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Fuchs, T., May, J. & Krause, S. (2013, Hrsg.). *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oelkers, J. (2014). Empirie oder Philosophie? Ein internationales Spannungsfeld der Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 68, 445-462.
- Popper, K. (1973). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Reble, A. (1995). *Geschichte der Pädagogik*, 18. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In H. Becker, E. Blochmann, O. F. Bollnow, E. Heimpel & M. Wagenschein (Hrsg.). *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*. 2. Jg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Terhart, E. (2006). Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.). *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 9 -36). Bielefeld: Janus Presse.

Le souhaitable en regard d'une normativité externe et interne

Nicolas Perrin, Sandrine Aeby Daghé, Caroline Villiger Hugo

Cet éditorial se décline en deux versions – en français et en allemand – reflétant des cheminements de pensées différents sur le thème de «la normativité en sciences de l'éducation». Privilégiant l'intégralité de chacune des réflexions, nous invitons nos lecteurs francophones à prendre également connaissance de la version allemande de notre éditorial.

Parfois de manière explicite, parfois de manière sous-jacente, les recherches en sciences de l'éducation renvoient à la question de «ce qui est souhaitable» par rapport à «ce qui est». Ce rapport, thématisé lorsque ce sont des pratiques qui sont étudiées (Talbot, 2004), est souvent appréhendé en terme d'*opposition*. Nous faisons ici une double hypothèse. D'une part, que ce rapport s'inscrit dans une problématique plus générale en sciences de l'éducation et que cette problématique s'est trouvée fortement renouvelée par l'élargissement des savoirs mais aussi de leurs références en sciences de l'éducation. D'autre part, que cette opposition peut être appréhendée de deux manières selon que l'on considère la normativité comme *externe* au système étudié, en opposant des postures épistémologiques «distancée» *vs* «impliquée», ou qu'on appréhende la normativité comme *interne* au système étudié en s'intéressant à ses évolutions possibles et à leurs conséquences pour les différents acteurs impliqués. Les articles réunis dans ce numéro reflètent cette ouverture du champ des sciences de l'éducation et, par leurs apports spécifiques, nous amènent à questionner les rapports entre «ce qui est» et «ce qui est souhaitable».

Une logique discontinue découlant de la prise en compte d'une normativité externe au système étudié

La distinction entre ce qui «est» et ce qui «devrait être» est traditionnellement envisagée sur le mode de l'opposition ou de la discontinuité. Dans ce cas, la norme est celle du chercheur/acteur qui agit ou pourrait agir sur la situation étudiée. C'est lui, en fin de compte, qui définit ce qui est souhaitable ou ce qui ne l'est pas. Elle conduit à contraster des postures épistémologiques dans une

approche que nous qualifions de *discontinue*. La posture en extériorité consiste à constater ce qui «est», sans le transformer. Elle se réduit au constat portant sur une réalité: à l'extrême de cette approche, les faits sont supposés indépendants des observations (et de toute problématisation) et le chercheur se garde d'agir sur cette réalité. On lui oppose une posture impliquée, qui accepte l'idée d'une transformation potentielle inhérente à l'observation de l'objet. Dans cette perspective, l'objet et les faits sont construits. La problématisation et l'identification des phénomènes étudiés traduisent, plus ou moins explicitement, un choix quant à ce qu'il est important d'étudier.

Cette première logique renvoie à la conception de l'objectivité et à la manière de la constituer, ainsi qu'aux enjeux de la recherche en sciences de l'éducation. C'est dans ce sens que Van der Maren (1996) distingue des enjeux nomothétiques, politiques, pragmatiques et ontogéniques. Ce faisant, il contraste un enjeu constatatif, réservé à la recherche nomothétique, avec des enjeux de transformation. Dans le cas des pratiques, Hadji et Baillé (1998, cités par Talbot, 2004) distinguent trois sortes de savoirs: savoir ce qui est (pour connaître la réalité), savoir ce qui souhaitable (pour connaître ce qui devrait être), savoir ce qu'il faut faire (pour atteindre le souhaitable). À nouveau, nous retrouvons l'opposition entre ce qui est et ce qui devrait être. Mais curieusement, si un lien est mis en évidence entre le souhaitable et ce qu'il faut faire pour atteindre le souhaitable, il n'en est rien avec ce qui est. La recherche nomothétique serait déconnectée de tout enjeu de transformation.

Une logique continue découlant de la prise en compte d'une normativité interne au système étudié

La deuxième logique consiste à penser la normativité comme interne aux systèmes étudiés. La norme est alors ce qui est à respecter pour que le système ne se désintègre pas. Ce qui est souhaitable découle de l'évolution possible du système, compte tenu de son état actuel et des conditions dans lesquelles il est immergé. Cette distinction est pensée dans une logique *continue*. La norme du système étudié délimite des possibles et des «souhaitables» en regard des conditions de viabilité de ce système, des conditions aux limites et des attracteurs possibles, c'est-à-dire des transformations propres au système.

Il nous semble dès lors que cette distinction entre ce qui «est» et ce qui «devrait être» peut aussi être posée du point de vue du système étudié, ce système incluant les acteurs qui peuvent agir sur ce dernier. Cette distinction n'est plus posée en terme d'action sur le monde mais de dynamique propre au monde, incluant les humains qui le constituent. Elle ne contraste plus une posture objective vs impliquée mais ce qui «est» vs ce qui «pourrait advenir». Il n'est plus question d'agir ou de ne pas agir mais de reconnaître des champs de tension, d'étudier la dynamique des systèmes. Ces systèmes dynamiques – étudiés en ergonomie mais caractérisant les situations éducatives (Rogalski, 2003) – ont justement la propriété d'évoluer constamment, ce qui implique que tout report d'une action revient d'une certaine manière à agir.

Un enjeu actuel: saisir les évolutions possibles des systèmes étudiés et leurs conséquences

Cette prise en compte de la dynamique des systèmes est le propre de la prospective. Dans ce contexte, certains auteurs (Bernad, de Lattre-Gasquet, Mathy, Moncomble & Rozenberg, 2014) distinguent et articulent le possible, le souhaitable et l'acceptable. L'objectif n'est pas tant de décrire les possibles que de faire émerger un souhaitable, et surtout un acceptable, afin de mettre les acteurs en mouvement. Ces auteurs affirment que

le «possible» reste un concept fondamental pour la prospective. C'est l'étendue des possibles identifiés qui ouvre des perspectives d'action au décideur. [...] Le «souhaitable» apparaît comme un concept très relatif [...] Chaque individu, chaque groupe évalue le futur par rapport à sa situation, et exprime des souhaits différents. Vouloir exprimer un souhaitable universel apparaît comme une chimère, car dans toute évolution il y a des gagnants et des perdants. Le souhaitable n'est un concept utilisable en prospective que dans le cadre de la défense des intérêts d'un groupe, qui se reconnaît par sa différence et se soude dans l'action par l'avantage concurrentiel que ce souhaitable va lui conférer [...] L'«acceptable» enfin, terme assez décrié aujourd'hui, émerge au contraire comme un concept unificateur en prospective. Il est lié à la perception d'une certaine équité dans le traitement des différents individus ou groupes d'intérêts. (Bernad et al., 2014, p. 47)

Si donc la question du «souhaitable» affleure – quand elle n'est pas explicitement posée – dans la recherche en sciences de l'éducation, c'est non seulement parce qu'il n'est pas possible de se soustraire à l'agir sur le système éducatif, mais plus fondamentalement parce qu'elle est constitutive des tensions propres à toute pratique. Ce numéro de *Varia* en est l'illustration. Chaque article, avec son propre positionnement épistémologique, renvoie à cette question. Nous avons identifié parmi ces articles trois orientations différentes par rapport à la normativité ce qui nous permet de les présenter par ces aspects.

Affirmation de normes et de valeurs sociales (et la vérification de leur prise en compte dans la pratique)

Le cyberharcèlement (ou cyber-bullying) désigne un comportement moralement incorrect envers autrui par le biais des moyens de communication électroniques. Conscients des effets de tels comportements sur la santé des victimes, *Müller, Hofmann, Hinni, Müller, Begert et Zurbriggen* s'intéressent au taux et aux formes de cyber-victimisation chez des élèves du secondaire (7^e degré) ainsi qu'aux différences en fonction des filières. Plus précisément, ils cherchent à voir si le taux plus élevé d'utilisation par les élèves de moyens électroniques dans une formation secondaire générale (Realschule) peut expliquer ces différences. Les effets des milieux de formation, les risques de normes de comportement défavorables au niveau des classes sont discutés. Des moyens concrets visant à favoriser

un comportement prosocial comme mesure préventive contre le cyberharcèlement sont également proposés.

La recherche de *Villemonteix* porte sur les pratiques ordinaires et les discours d'enseignants de l'école primaire utilisant les technologies informatisées, en l'occurrence le tableau numérique interactif et les tablettes tactiles. L'objectif est «de voir ce qui dans ces pratiques pédagogiques instrumentées traduit cette rupture avec ce qui constituerait la forme scolaire classique». Pour cela, l'auteur analyse notamment la filiation d'instruments, la modification des tâches prescrites aux élèves, les fonctions des artefacts. Il montre que souvent «*l'art du maître* perdure et le dispositif mobilisé ne vient absolument pas rompre le schéma classique transmission/entraînement/évaluation individuelle». La question de la normativité renvoie ici à la complexité de gérer des systèmes d'instruments et à la possibilité de transformer la forme scolaire.

Zwingenberger et Obrecht examinent le rapport entre les variations des quotas de maturité gymnasiale selon les cantons et les résultats d'examens d'étudiantes et étudiants de première année à l'université de St-Gall. La question sous-jacente est celle d'un quota optimal de maturité en Suisse avec l'objectif normatif d'une meilleure utilisation des ressources de formation ainsi que d'une diminution des effets de sélection. Au sens large, il est question d'équité d'accès à la formation: une augmentation du taux d'obtention de maturité gymnasiale dans les cantons ayant actuellement un taux inférieur pourrait-il diminuer les effets de sélection dus à l'origine des étudiantes et étudiants?

En comparant le dispositif REP à Genève aux politiques d'éducatrices prioritaires en France, en Belgique et à Zurich, *Soussi* relève un point commun dans leur origine, «le malaise rencontré par les pouvoirs publics et les acteurs face à l'échec scolaire et aux inégalités». Les conditions examinées (ciblage de la population, types d'actions mis en place, intervention précoce) l'amènent à s'interroger: «une approche compensatrice est-elle suffisante ou faut-il plutôt adopter une approche transformatrice (et si oui laquelle)? [...]». Au final: «On peut se demander si dans la plupart des cas, les buts sont atteints ou plutôt si l'on évite que la situation n'empire, compte tenu de la dégradation sociale observée dans certains quartiers».

Des standards/cadres conceptuels/critères de qualité qui orientent et guident la pratique

La contribution de *Reinbacher* vise à pourvoir le domaine du développement de l'école (Schulentwicklung) d'un cadre de référence intégratif et théorique, dans la tradition de T. Parsons et H. Fend. En situant les processus de développement de l'école en tant qu'institution dans le contexte de structures sociales plus larges, ce concept fournit un cadre de référence pour des analyses de détail sur des aspects spécifiques de ce développement ainsi que pour la localisation de projets potentiels de développement de l'institution scolaire. Il permet de mieux comprendre les raisons de différents accès à la gestion et à la réflexion sur le

système scolaire. L'article vise, par le biais d'une procédure guidée par la théorie, à combattre précisément les embûches normatives inhérentes au domaine du développement de l'école. Par ailleurs, l'auteur met en évidence à plusieurs reprises la signification des normes et valeurs à l'intérieur du système de l'école, soulignant que leur prise en compte dans le contexte du développement de l'institution scolaire est éminemment importante.

La recherche présentée par *Ailincai et Weil-Barais* porte sur un dispositif d'éducation parentale. Après une revue de la littérature, l'article présente la conception et la mise en œuvre d'un dispositif dans le cadre d'une visite d'un musée. Ce dispositif inclut l'enregistrement vidéo des interactions entre parents et enfants, puis des discussions entre un animateur et les parents. Les auteurs assument le caractère normatif des intentions de formation. Les auteurs concluent que «la question de la normativité des dispositifs est souvent au centre des critiques, comme si la normativité devait être nécessairement absente de toute formation». Ils proposent plutôt de «définir la part de normativité que tout éducateur doit être prêt à assumer. En effet, il n'y a pas d'éducation sans partage de normes».

Vérification de l'existence de normes / standards / critères de qualité scientifiquement reconnus dans la pratique ou la formation

Wanlin propose une enquête portant sur processus de planification pour mettre en évidence les fonctions de la planification et les modèles de pensées utilisés par les enseignants. Pour cela, il contraste une entrée par les objectifs vs par les contenus ou les activités données aux élèves. Il met en évidence que plusieurs oppositions distinguées dans la littérature ne sont pas effectives dans l'échantillon étudié. Il est intéressant de constater que l'auteur pose d'emblée que «la planification de leçon est un facteur crucial dans la poursuite d'un enseignement de qualité et d'un apprentissage efficient». Par ailleurs, de manière traditionnelle, il termine son article par une section esquissant les «implications pour la formation initiale des enseignants». La question du souhaitable est donc posée en amont et en aval de la recherche.

Marcoux, Boraita et Crahay étudient la relation entre les croyances des enseignants en fonction et en formation initiale à propos du redoublement et la connaissance des recherches effectuées à ce jour sur le redoublement. Ils mettent en évidence les effets de la formation initiale sur les croyances des étudiants. Toutefois, dès l'entrée dans la profession, ces croyances sont soumises «aux pressions sociales du milieu au sein duquel doivent s'insérer les jeunes enseignants [...]». L'hypothèse d'une organisation en réseaux conceptuels de ces croyances est en outre invalidée par les chercheurs. La pratique du redoublement ne serait dès lors pas uniquement du ressort des croyances: «des changements d'ordre institutionnel sont également nécessaires».

En étudiant la dynamique des représentations sociales et professionnelles des professions de sage-femme et de médecin tout au long des cinq ans d'une

formation professionnalisante, *Fregonese et Ratinaud* affirment qu'il est possible «d'utiliser ces connaissances pour réinterroger l'ingénierie de formation». Plus précisément, ils évoquent «les possibles aménagements de la formation potentiellement induits par ces résultats». De ce point de vue, la connaissance des représentations devient un enjeu pour maintenir l'adéquation entre objectifs de formation et attentes du terrain.

Références bibliographiques

- Bernad, D., de Lattre-Gasquet, M., Mathy, S., Moncomble, J.-E., & Rozenberg, J. (2014). Prospective énergétique: le possible, le souhaitable et l'acceptable. *Revue Futuribles* (398), 11.
- Dessus, P. (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation. In J. F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*. Paris: L'Harmattan.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Recherches & éducations*(8).
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris: De Boeck.