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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 32 (2010)

Heft: 1

Buchbesprechung: Rezensionen = recensions = recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphase. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht.* Münster: Waxmann. 235 Seiten.

Am Pädagogischen Institut (heute Institut für Erziehungswissenschaft) der Universität Zürich sind in letzter Zeit eine Reihe Dissertationen zur videobasierten Unterrichtsforschung entstanden. Der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist zu wünschen, dass sie diese sehr interessanten Beiträge eingehend zur Kenntnis nimmt. Sie geben hochbedeutsame Anregungen für die pädagogische Praxis und die video-basierte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Die hervorragende Publikation von Kathrin Krammer gehört zu ihnen.

Ausgangspunkt der Publikationen ist die ist die im Rahmen der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) 1999 durchgeführte Videostudie und die auf dieser Datenbasis aufbauende Vertiefungsstudie für die Schweiz. Kathrin Krammers Datengrundlage besteht aus 162 auf Video aufgezeichneten Mathematikstunden. Sie stammen aus allen Sprachregionen der Schweiz und umfassen die drei Schultypen Realschule (Grundansprüche), Sekundarschule (erweiterte Ansprüche) und Progymnasium (hohe Ansprüche). Unter der Leitung des Pädagogischen Instituts wurden sie in den Jahren 1998-2000 aufgezeichnet. Für ihre anspruchsvollen Analysen hielt sich Kathrin Krammer, unterstützt von der Aebli Näf Stiftung, für längere Zeit am LessonLab Research Institute (LLRI) in Los Angeles und am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel auf. Analysiert wurden die Unterrichtsvideos unter der Perspektive der individuellen Lernunterstützung in den Schülerarbeitsphasen im Mathematikunterricht in der Schweiz, der Fragestellung von Kathrin Krammers Dissertation. Alleine die Kodierungen des unterrichtlichen Geschehens mit der eigens für die TIMSS Videostudie entwickelten Software vPrism und die Durchführung von Dutzenden von statistischen Berechungen lassen erahnen, wie gross der Arbeitsaufwand für den empirischen Teil der 300 Seiten starken Dissertation war.

Mit ihren Analysen ging Kathrin Krammer erstmalig nahe am Unterrichtsgeschehen der Frage nach, in welchem Ausmass und in welcher Form die Lehrpersonen in den videografierten Mathematikstunden, einer repräsentativen Stichprobe für die Schweiz, die Phasen der selbstständigen Schülerarbeit zur individuellen Unterstützung der Denk- und Verstehensprozesse der einzelnen Schülerinnen und Schüler als eine Form der Individualisierung nutzen. Die immense Arbeit hat sich gelohnt. Erarbeitet wurden aufschlussreiche Ergebnisse. Sie zeigen, dass im schweizerischen Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe I die Schülerarbeitsphasen im traditionellen Unterricht während durchschnittlich 47% der Unterrichtszeit vorkommen, also während knapp der Hälfte einer

Unterrichtsstunde. In den wesentlich weniger häufig vorkommenden Unterrichtsstunden mit offenerem Unterrichtsstil beträgt der Anteil 68%. Allerdings wird jeweils nur gut die Hälfte der Schülerarbeitsphasen von den Lehrpersonen für die individuelle Lernunterstützung genutzt. Bei schwächeren Schüler/innen reagieren sie mit einem höheren Mass an Unterstützung. Sie sind sich also ihrer Aufgabe während der selbstständigen Schülerarbeit bewusst und unterstützen die Lernenden individuell.

Entgegen bestehender Befürchtungen bedingt offener Unterricht nicht mehr organisatorische Unterstützung als traditioneller. Unabhängig vom Unterrichtsstil ist der Anteil der mathematikbezogenen Unterstützung gemessen an ihrem zeitlichen Anteil und an der Anzahl der Interaktionen zwischen Lehrperson und Lernenden hoch. Anregungen auf metakognitiver Ebene, die sich auf den Aufbau und die Reflexion von Lernstrategien richten, kommen dagegen selten vor. Strategische Interventionen, die auf selbst gesteuertes Lernen und Problemlösen abzielen, sind für die Lehrpersonen in den videografierten Mathematikstunden kein Thema.

Erfreulich wiederum ist der hohe Anteil der kognitiv aktivierenden Unterstützung innerhalb der mathematikbezogenen Unterstützung. Durchschnittlich sind es jedoch nur rund fünf Minuten pro Unterrichtsstunde. Die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der Erweiterung der Rolle der Lehrperson von der Wissensvermittlerin zur Begleiterin und Unterstützerin der individuellen Lernprozesse der Schüler/innen sind von den Lehrpersonen zwar erkannt, werden jedoch erst in Ansätzen umgesetzt.

In allererster Linie dienen die Schülerarbeitsphasen dem Lösen von repetitiven Aufgaben, deutlich weniger häufig gefolgt vom Lösen von sowohl repetitiven als auch anspruchsvollen Aufgaben. Am seltensten sind Schülerarbeitsphasen, die dem selbstständigen Erkunden von Lösungsstrategien dienen. In Schülerarbeitsphasen, die ausschliesslich im Dienst des repetitiven Übens stehen und in denen die Schüler/innen keine Möglichkeit zur Kooperation haben, leisten die Lehrpersonen nicht nur seltener kognitiv aktivierende Unterstützung, sie unterstützen die Lernenden auch insgesamt weniger individuell. Während die Lehrpersonen in den TIMSS-Mathematikstunden aus den USA bei tendenziell kürzeren Schülerarbeitsphasen den Fokus noch stärker auf das schnelle Finden der Lösung legen, orientiert sich in Japan, das in TIMSS einen Spitzenplatz einnimmt, die Unterstützung der Lehrperson in vergleichsweise längeren Schülerarbeitsphasen am Verstehensprozess mit dem Ziel des selbstständigen Problemlösens. Der Behaviorismus, bei dem es bekanntlich darum geht, auf einen Stimulus möglichst rasch die richtigen Reaktion zu vollziehen, wirkt sich offensichtlich noch immer stark auf die Gestaltung des Unterrichts aus, offensichtlich nicht nur in den Schulen in Amerika, wo der Behaviorismus seine Herkunft hat. Dagegen ist es in Japan die neuere kognitiv-konstruktivistische Auffassung von Lernen, nach welcher Lernumgebungen gestaltet werden, was immer die Gründe dafür sind.

Dass nur im offeneren Unterricht ein negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil von weiterführenden Hinweisen und der Wahrnehmung der Unter-

stützungsqualität besteht – je mehr weiterführende Hinweise durch die Lehrperson, desto niedriger schätzen die Schüler/innen die Qualität der Lernunterstützung ein – spricht dafür, dass die kognitive Aktivierung durch die Lehrperson nicht überfordernd sein darf. In ihren Unterstützungsinteraktionen muss sie darauf achten, dass die Lernenden an ihnen partizipieren können und aktiv in den Lerndialog eingebunden sind. Dies stimmt mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan überein, wonach es für die Motivation ausschlaggebend ist, dass Lernende sich zunehmend kompetenter erleben können.

Aus den vielfältigen und sehr eindrücklichen Ergebnissen zieht Kathrin Krammer am Ende den Schluss, dass es in Zukunft gilt, «die Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung einerseits für die Bedeutung der kognitiv aktivierenden, verstehensorientierten individuellen Lernunterstützung zu sensibilisieren und sie zu deren Umsetzung zu befähigen. Andererseits bedarf es der Erweiterung der Kompetenzen zur Gestaltung eines Unterrichts, in welchem die Lehrpersonen ausreichend Zeit für die individuelle Lernunterstützung haben (...). Zusätzlich muss auf schulorganisatorischer Ebene darüber nachgedacht werden, in welcher Weise die Einzelunterstützung von Lernenden systematisch gefördert werden kann, beispielsweise durch den zeitweisen Einsatz von mehr als einer Lehrperson während Phasen der selbstständigen Schülerarbeit oder durch kleinere Schulkassen (...). Schliesslich sind die positiven Effekte der individuellen Lernunterstützung in 1:1-Situationen auf schulische Leistungen seit Längerem bekannt (...) und die Möglichkeiten der computerbasierten individuellen Lernunterstützung nach wie vor begrenzt (...)» (Seite 290). Damit ist im Kern ein sehr zentrales Element für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Bereich ihrer Hauptaufgabe genannt. Gesagt ist auch, warum es für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung so wichtig ist, Forschungsergebnisse wie jene von Kathrin Krammer zur Kenntnis zu nehmen.

Entscheidend bei der individuellen Lernunterstützung ist, ob die Denk- und Verstehensleistungen der Lernenden angeregt werden. Dafür ist das Interaktionshandeln der Lehrperson in Bezug auf dessen Wirkung in der Tiefenstruktur der individuellen Lernprozesse ausschlaggebend. Für die Didaktik heisst dies, dass sie (a) *subjektbezogen* und damit auf die individuellen Lernvoraussetzungen ausgerichtet, (b) *lernprozessorientiert*, d.h. mit Bezug auf das angestrebte Lernziel am individuellen Lernprozess orientiert, bezüglich beidem also adaptiv, und (c) auf das *Lernziel tiefes Verstehen* ausgerichtet zu verstehen ist.

Übereinstimmend mit Befunden zur individuellen Lernunterstützung aus anderen Untersuchungen hält Kathrin Krammer fest, dass «bezüglich der adaptiven, kognitiv aktivierenden Unterstützung im Unterricht noch relativ grosser Entwicklungsbedarf vorhanden ist» (Seite 292). Dass auf der Basis von adaptiver Lehrkompetenz adaptiver Unterricht auch leistbar ist und bei den Lernenden – insbesondere in heterogenen Klassen – günstige Lernergebnisse zur Folge hat, belegt beispielsweise die Untersuchung von Beck et al. (2008)[1].

Der theoretische Teil in der ersten Hälfte der Publikation besteht aus einem äusserst substanziellen, sehr prägnant ausgearbeiteten Sammelreferat zum

modernen Verständnis von Lernen und Lehren. Wer dazu nach einer zusammenfassenden Darstellung sucht, wird hier fündig. Es bildet die Grundlage der nachfolgend dargestellten empirischen Untersuchung und trägt zum hervorragenden Eindruck bei, den die Publikation hinterlässt.

Zunächst wird der problemgeschichtliche Hintergrund der Frage nach der individuellen Lernunterstützung dargestellt. Es folgt die Beschreibung von Formen der Individualisierung als Umgang mit der Heterogenität der Lernenden und deren Bedeutung aus empirischer Sicht, die Darstellung der Schülerarbeitsphase als Phase, die individuelle Lernprozesse ermöglicht, und die Beschreibung der Rolle der Lehrperson in solchen Phasen. Anschliessend geht die Autorin auf mögliche Funktionen der selbstständigen Schülerarbeit für den Lernprozess ein und erläutert den Forschungsstand zur Verbreitung der Schülerarbeitsphasen sowie zum Verhalten der Lehrpersonen in diesen Phasen.

Um die Lernunterstützung detailliert beschreiben zu können, geht Kathrin Krammer anschliessend auf das moderne sozial-konstruktivistische Verständnis des Lernens ein. Sie zieht Folgerungen für die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen, beschreibt die Merkmale erfolgreicher Lernunterstützung und stellt die Erkenntnisse zu Bedeutung und Umsetzung der individuellen Lernunterstützung in den Schülerarbeitsphasen dar. Zum empirischen Teil überleitend formuliert sie offene Fragen, die sich aus dem theoretischen Teil ergeben, und diskutiert die Möglichkeiten der Analyse der Lernunterstützung in den Schülerarbeitsphasen anhand der videografierten Mathematikstunden.

Auch der Aufbau der Dissertation und die sorgfältige Leserführung überzeugen. Zu Beginn wird die Zielsetzung erläutert und das Konzept der Arbeit vorgestellt. Die Fragestellungen der eigenen Untersuchung werden sehr klar herausgearbeitet. Immer wieder wird Dargestelltes thematisch zusammengefasst und es wird bezogen auf die wegleitenden Fragestellungen wiederholt Bilanz gezogen. Diese klare Struktur und die zahlreichen Querverweisen helfen beim Lesen die Übersicht zu behalten. Dazu trägt auch bei, dass die Ergebnisdarstellungen jeweils mit Zusammenfassungen abgeschlossen werden. Aus ihnen zieht die Kathrin Krammer ihre Schlussfolgerungen für die individuelle Lernunterstützung. Zum Schluss geht sie auf die Vorteile und Grenzen des methodischen Vorgehens und der ganzen Studie ein und formuliert weiterführende Forschungsfragen. Im sehr lesenswerten Schlusskapitel äussert sie sich schliesslich auch noch zum Aufbau von effektivem Unterstützungsverhalten und den diesbezüglichen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – insgesamt eine äusserst umfassende, theoretisch und empirisch hochsolide, sehr gut konzipierte Arbeit.

Das Buch gehört zur Pflichtlektüre für alle, die Lehrpersonen für die gute Schule von morgen aus- und weiterbilden.

Matthias Baer, Pädgogische Hochschule Zürich

Anmerkung

1 Beck, E., Baer, M., Guldiman, T., Bischoff, S., Brühwiler, Ch & Müller, P. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens.* Münster: Waxmann.

Pagnossin, Elisabetta & Armi, Franca. (2008). *Recherches suisses sur les transitions entre la formation et le monde du travail depuis les années 1980.* Neuchâtel: IRDP. 33 pages.

Le cahier que nous soumettent Elisabetta Pagnossin et Franca Armi fait un état général du cadre de la recherche en Suisse en mettant en évidence les cadres contextuels, conceptuels, financiers de celle-ci. Puis en quatre pages, les thèmes de recherche sur la transition sont évoqués. Trois tableaux schématiques situent les recherches en donnant leur titre, leur auteur, leur année de parution, leur échantillon et leur idée principale.

Cette description, sorte de recension, s'avère utile pour tout chercheur qui voudrait situer son travail par rapport à ce qui existe sur «la transition» ou qui veut connaître les soutiens et les connections helvétiques à la recherche. Ce cahier hésite entre un document de travail et un document de présentation pour un colloque d'information sur les recherches menées sur la transition entre la formation et le monde du travail; il est difficile d'y voir une véritable étude. Et l'on peut se demander si, à l'époque d'Internet où la compilation d'informations est rapide, une telle présentation fait véritablement sens.

Edmée Runtz-Christan, Université de Fribourg, CERF

Filisetti, Laurence. (2009). *La politesse à l'école. Une compétence sociale pour réussir?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. 176 pages.

En 2002, les textes officiels de l'éducation nationale en France précisent qu'il est nécessaire de conduire les élèves vers «*le respect de soi et de l'autre dans la découverte progressive des contraintes du vivre ensemble*». Toutefois selon une enquête réalisée par l'auteure de l'ouvrage, plus de 47% des enseignants déclarent être confrontés à des problèmes de comportements et 51% avouent même se sentir «démunis». Savoir vivre ensemble à l'école, acquérir des comportements responsables sont des objectifs louables d'autant que les recherches existantes soulignent le lien entre le bien-être de l'élève, son confort socio-émotionnel et ses résultats scolaires. Toutefois Laurence Filisetti se demande comment les professionnels peuvent s'y prendre pour travailler la socialisation des élèves? Des méthodes pédagogiques pour aider l'enfant à mieux se comporter avec les autres devraient être envisagées. Elles viseraient l'apprentissage comportemental (Wentzel, 1991, 1997), le développement des compétences sociales impliquant participation et respect des règles de vie.

L'auteure annonce que sa recherche menée en deux temps a visé 3 objectifs:
- théorique: spécialement en définissant la notion de politesse dans le champ de la psychologie sociale en regard de terme proches comme la courtoisie ou le savoir-vivre et en répertoriant les arguments théoriques publiés depuis 1987, notamment ceux de Brown et Levinson (1987) ainsi que de nombreux auteurs anglophones;
- méthodologique: en investissant empiriquement, à l'aide d'un dispositif tout à fait novateur; afin d'identifier les effets de la politesse dans le cadre scolaire ainsi que les répercussions sur le comportement pédagogique de l'enseignant;
- pratique: pour les enseignants, futurs enseignants en proposant des ouvertures sur des pratiques pédagogiques utilisables en classe.

La politesse se définit comme une marque d'identité et se décline aussi comme une stratégie d'adaptation et de valorisation de soi. Autrement dit, elle est un mode de fonctionnement adapté à des situations et des contextes en fonction des interlocuteurs en présence. Si cette définition rassemble la plupart des auteurs, un débat s'élève néanmoins entre ceux qui voient dans la politesse une convention reposant sur la superficialité et les apparences accompagnant des intentions manipulatoires, et ceux qui y voient au contraire la marque de civilité et les prémices d'un fonctionnement «poli» (Picard, 1998) au sens premier du verbe «polir» qui permette de préserver l'ordre social par des comportements harmonieux, embellis, rendus plus lisses.

En psychologie sociale où la littérature est sous-représentée dans ce domaine, la politesse se définit comme une norme c'est-à-dire un ensemble de comportements et de réactions qu'un groupe social approuve ou désapprouve. De ce fait, elle vise une certaine cohésion sociale qui se manifeste dans sa dimension injonctive en décidant de ce qui est convenable ou inapproprié pour finir par établir un cadre de référence et des valeurs à adopter (Meier, 1995). La recherche de L. Filisetti prend alors tout son sens quand il s'agit de traiter de la politesse comme d'une compétence sociale dans un contexte scolaire, autrement dit une capacité à adopter un comportement verbal et non verbal adéquat à la situation en interaction interpersonnelle.

Alors que se passe-t-il à l'école? Entre l'enseignant et l'élève? Entre les élèves? Qu'en est-il par rapport au développement de l'enfant? Comment l'enfant passe-t-il de l'obéissance (maîtrise de la politesse et du code, faire plaisir à l'adulte) à une intériorisation des valeurs (attention portée à l'autre, se mettre à la place de l'autre)? Comment l'enfant ou l'élève sait-il maîtriser les différents registres et faire la différence entre la formulation d'une demande à ses pairs et celle à l'enseignant? D'où la question de recherche de l'auteure: quel est «l'impact sur les comportements pédagogiques»? L'enseignant est-il plus aidant et plus attentif envers un élève poli?

La méthode de recherche employée et son dispositif ainsi que le protocole

suivis prennent en considération 69 enfants cycle III de la région de Grenoble auxquels on demande de jouer 1) de manière spontanée, comme il le ferait normalement, 2) comme un enfant poli, 3) comme un enfant impoli. Au total, les 207 prises sont rassemblées en 6 montages vidéos soumis à 60 enseignantes d'école élémentaire de Grenoble auxquelles on demande d'évaluer les 69 enfants en choisissant sur une échelle de 0 à 10: l'impression générale, le jugement de valeur scolaire (à quel point vous semble-t-il un bon élève?) et le degré de politesse. Les résultats indiquent que les enseignants ont bien repéré 3 niveaux de politesse, que les enfants impolis sont jugés moins sympathiques et mauvais élèves, que le degré de politesse permet d'émettre un jugement sur le niveau scolaire, et que les enfants polis sont jugés meilleurs élèves que les autres.

Il ressort de cette première étude que la politesse à l'école est primordiale et va déterminer les impressions et les jugements des enseignants. Par conséquent, il paraît essentiel pour l'élève de savoir susciter des impressions favorables en adoptant des comportements adéquats. La recherche permet de confirmer qu'il existe différentes stratégies langagières. La politesse est étroitement corrélée à l'appréciation pédagogique des enseignants donc les interactions avec les élèves ont des conséquences non négligeables sur les résultats scolaires.

Suite à cette recherche, l'auteure a initié une seconde étude visant à approcher de plus près la réalité de la classe en examinant le comportement pédagogique de l'enseignant face à la politesse *versus* l'absence de politesse. Ses 3 questions de recherche étaient: 1) la politesse et l'absence de politesse d'un enfant génèrent elles des impressions différentes chez les enseignants?, 2) l'absence de politesse (et non l'impolitesse) suscite-t-elle des impressions différentes chez les enseignants?, et 3) quel en sera l'impact sur le comportement pédagogique? Dans cette deuxième étape, la chercheuse a mis en place un dispositif recourant à un *Cover story* (scénario de couverture qui cache aux participants le but réel de la recherche) et elle a fait appel à deux groupes d'enfants de 6-7 ans et 10-11 ans ainsi qu'à 51 enseignants d'école élémentaire de Grenoble.

Les résultats indiquent que la politesse ou l'absence de politesse ne change pas le jugement scolaire mais, par contre, la politesse a un effet sur le jugement en sympathie. L'aide portée à l'enfant qui n'emploie pas de formule de politesse est probant à 7 ans tandis que celui de 11 ans reçoit des réponses concises sans encouragement, confirmant en cela les résultats de l'étude précédente (Wentzel & Asher, 1995), à savoir qu'un enfant manquant de savoir-faire social est plus critiqué et moins aidé. S'il est utile de conseiller aux élèves de se montrer polis avec leurs enseignants, notamment s'ils veulent réussir leur scolarité, il semble plus difficile aux enseignants de faire acquérir les règles de politesse à leurs élèves. Comment enseigner les compétences sociales? Quelles pistes pédagogiques? Peut-on aider ceux qui ne connaissent pas le code? Avec quelle maîtrise?

L'auteure propose des méthodes directes comme le coaching, les apprentissages coopératifs, la méthode «controverse» (Johnson & Johnson, 1995) proche de la méthode puzzle, les méthodes d'apprentissage en groupe qui postulent que les

apprentissages cognitifs sont corrélés aux acquisitions sociales. Evidemment, cela implique que l'enseignant travaille les dimensions de la motivation en classe en impliquant l'élève dans ses comportements et interactions aux autres afin qu'il soit mieux accepté de ses camarades et qu'il ait aussi une meilleure estime de soi.

En conclusion, la politesse est fondamentale pour les interactions sociales en général et pour les élèves en classe. Elle exerce une compétence sociale essentielle qui se manifeste à travers des comportements verbaux et non verbaux et va souvent de pair avec les capacités cognitives. Sans doute, le point critique concernant cet ouvrage et la recherche menée tient-il dans la rapidité avec laquelle L. Filisetti définit le comportement pédagogique qui ne saurait se réduire à «l'aide apportée à l'enfant». Par ailleurs, l'étude vise les degrés primaires et la question reste ouverte avec d'autant plus d'acuité pour les élèves du cycle secondaire. L'objectif théorique de l'auteure semble parfaitement atteint et tout à fait pertinent mais on ne saurait en dire autant de l'objectif pédagogique. Il serait intéressant d'écouter et d'entendre les enseignants en cherchant à repérer les méthodes et moyens qu'ils utilisent afin de promouvoir des rapports de politesse dans le contexte scolaire. Si l'auteure déplore que les enseignants manquent d'outils à disposition, il faut clairement les avertir que cet ouvrage ne leur en donnera pas davantage. Par contre, la recherche menée aura le mérite de redonner du crédit à la politesse en reconnaissant qu'elle active une compétence sociale et influence les relations entre pairs comme entre élèves et enseignants. On pourra dès lors prétendre avec conviction que dire «bonjour à la dame» n'est pas vain, ni sans effet sur la relation pédagogique.

Catherine Schmutz-Brun, Université de Fribourg, CERF

Références:

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom.* Minneapolis, MN: Interaction Book Company.

Meier, A.J. (1995). Passages of Politeness. *Journal of Pragmatics, 24,* 381-392.

Picard, D. (1998). *Politesse, savoir-vivre et relation sociale.* Paris: Presses universitaires de France.

Wentzel, K.R. (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61* (1), 1-24.

Wentzel, K.R., & Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66,* 754-763.

Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89* (3), 411-419.