

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

## Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

171 | avril-juin 2010

La mixité scolaire : une thématique (encore)  
d'actualité ?

---

### FILLIETTAZ Laurent & SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*

Bruxelles : De Boeck, 2008, 325 p.

Isabelle Vinatier



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1965>

ISSN : 2105-2913

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 151-153

ISBN : 978-2-7342-1187-7

ISSN : 0556-7807

#### Référence électronique

Isabelle Vinatier, « FILLIETTAZ Laurent & SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 12 octobre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1965>

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© tous droits réservés

---

# FILLIETTAZ Laurent & SCHUBAUER-L EONI Maria-Luisa (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*

Bruxelles : De Boeck, 2008, 325 p.

Isabelle Vinatier

---

## RÉFÉRENCE

FILLIETTAZ Laurent & SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 325 p.

- 1 L'ouvrage collectif coordonné et présenté par Laurent Fillietaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni s'inscrit dans le courant de l'interactionnisme. Il propose de mettre en débat des recherches en sciences de l'éducation qui, à différents niveaux (empirique, méthodologique et épistémique), tentent de cerner le sens, les rôles et fonctions des interactions en situation éducative. Au plan épistémologique, il vise à articuler les apports du courant de l'interactionnisme avec ceux des sciences de l'éducation. La grande diversité des contributions y est configurée, dès l'introduction, par la présentation du processus interactionnel selon trois « ordres de réalités qui méritent d'être envisagées conjointement » (p. 10) : un ordre interpersonnel, un ordre socio-historique et un ordre sémiotique. Chacun de ces ordres est diversement mobilisé par l'ensemble des recherches présentées et les différentes analyses en révèlent à la fois la pertinence et l'intérêt de les penser dans les termes d'une interactivité en tension entre ces trois registres de fonctionnement, pour mieux cerner et comprendre le fonctionnement du processus d'enseignement apprentissage dans toute sa complexité.
- 2 Les analyses des interactions considérées du point de vue de l'activité interpersonnelle visent à expliciter – en fonction des contextes d'interaction et des objets d'apprentissage – les mécanismes de coopération et de coordination entre enseignants et

élèves, entre élèves, entre professionnels et usagers et entre professionnels eux-mêmes. Ces derniers sont alors ressaisis comme des acteurs sociaux animés notamment d'intentions, de désirs, de motifs qui utilisent les interactions comme ressource pour s'engager dans des formes d'actions collectives. Ainsi, par exemple, cette perspective d'analyse permet de comprendre « les effets relationnels et identitaires associés au discours en situation de formation » (texte de Fillietaz,

Saint-Georges & Duc, p. 146) ou le lien étroit qui unit l'adhésion à la production d'un interlocuteur et la place qu'il occupe dans une classe : « On n'adopte pas une idée sans quelques garanties sur la position institutionnelle de qui la défend » (texte de Forget & Schubauer-Leoni, p. 200), ou encore le fait « qu'en situation scolaire, l'élève peut interpréter l'activité argumentative comme menaçante : comment mon camarade interprétera-t-il le fait que je suis en désaccord avec son hypothèse ? [...] et si j'exprime mon opinion, serai-je évalué par l'enseignant sur ce que je dis ? sur la manière dont je formule ma pensée, sur ce que je pense ? » (texte de Muller Mirza & Perret-Clermont, p. 235).

- 3 La prise en compte de l'axe socio-historique invite à repérer les effets des environnements institutionnels et culturels sur la dynamique des interactions qui s'y jouent. Avec cet éclairage, l'interaction est considérée comme une médiation communicative attestée par la façon dont les interactants mobilisent les ressources sémiotiques à la fois culturelles et institutionnelles (de nombreux chapitres s'attachent ainsi à explorer la manière dont le langage à l'œuvre dans les situations éducatives se combine avec d'autres formes sémiotiques comme par exemple les schémas, les tableaux, les objets matériels, l'environnement matériel, les déplacements dans l'espace, etc.). Dans les institutions scolaires et éducatives, les objets de savoir constituent l'enjeu majeur des interactions entre enseignement et apprentissage. Leur dimension historique et sociale détermine le fonctionnement des interactions en situation éducative, lesquelles se présentent alors comme des configurations interactives collectives. À ce titre, par exemple, Malkoun et Tiberghien identifient et décrivent « des formes précises de la relation savoirs-interactions appelées nœuds » qui se construisent entre l'enseignant et les élèves (p. 69).
- 4 L'activité sémiotique, selon Nonnon et en référence aux travaux de Vygotski portant sur le fonctionnement de la signification dans l'espace intersubjectif de la communication, se situe au cœur des tensions des interactions scolaires suscitées par la médiation des signes (signes verbaux, mais pas seulement, voir p. 45). Cette activité est également essentielle à analyser dans une perspective de didactique professionnelle, comprise comme l'analyse du travail en vue de la formation. Fristalon et Durand montrent, par exemple, l'importance de l'analyse de ce qui fait « signe » (de ce qui est considéré comme pertinent ou significatif) pour différents acteurs (médecin, infirmier, malade) en interaction, dans le cadre de la prise en charge initiale d'un patient accueilli dans un service d'urgence. L'article montre combien l'analyse de l'activité d'un professionnel qui suppose des interactions avec et sur autrui pour le soigner, le former, l'entraîner, etc. est nécessaire pour « renouveler les cadres à partir desquels sont conçus les contenus de formation de ces professionnels et les modalités d'intervention » (p. 275).
- 5 Cet ouvrage dresse ainsi un vaste panorama des différentes façons d'identifier, de décrire, d'interpréter et de problématiser les processus interactionnels. Ce qui caractérise sa facture, c'est, au plan empirique, le projet de sonder la transversalité des interactions à travers la diversité des situations éducatives et des pratiques de formation tout en

marquant leurs spécificités aux contextes d'exercice (école maternelle, élémentaire et secondaire, formation initiale et continue). C'est aussi, au plan méthodologique, d'étudier les processus interactionnels soit comme des objets de recherche en tant que tels, soit comme des moyens d'accès à la compréhension de réalités plus larges (la mise en circulation des savoirs, l'activité enseignante, les processus d'apprentissage, les dynamiques identitaires, l'acquisition des langues, les effets des innovations technologiques, etc.), soit encore comme une propriété constitutive de démarches de recherche.

- 6 L'ouvrage est divisé en deux grandes parties. La première (p. 41-179), intitulée « interactions, savoirs et apprentissages », regroupe six articles offrant des pistes de réflexion à tous ceux qui s'intéressent aux repérages de la manière dont les processus interactionnels permettent à des acteurs d'effectuer des apprentissages et à la prise en compte des spécificités des situations éducatives et des savoirs dans l'étude des interactions de formation, d'enseignement et d'apprentissage. Dans le premier article, Nonnon pose la difficile et intéressante question du passage de l'évolution du fonctionnement d'un « sujet collectif classe », repérable à l'analyse de la dynamique des échanges, à l'évaluation, autant que faire se peut, de l'apprentissage de chacun des élèves à travers des productions individuelles. Elle nous invite à considérer que si les événements de la verbalisation en commun ne suffisent pas pour inférer un apprentissage effectif, inversement les productions graphiques individuelles ne permettent pas non plus de conclure de façon simple à un apprentissage ou à un non-apprentissage. Elle indique enfin qu'aucune production, quelle qu'elle soit, ne saurait être considérée comme le reflet fidèle d'un niveau de représentation stable et homogène, et que, bien plutôt, toutes relèvent d'un processus conflictuel sans cesse en mouvement.
- 7 La deuxième partie (p. 181-318), intitulée « processus interactionnels, compréhension et transformation des situations éducatives », regroupe également six articles qui abordent la manière dont les processus interactionnels portent la trace des transformations à l'œuvre dans les situations éducatives, les conditions à mettre en place pour que l'étude des processus interactionnels permette de rendre l'activité intelligible et interprétable pour le chercheur et les acteurs eux-mêmes et la manière d'envisager l'interaction comme instrument de transformation et d'intervention dans les situations éducatives. À ce titre, le dernier article signé de Schurmans, Charmillot et Dayer évoque la vigilance à développer chez les étudiants dans la conduite des entretiens de recherche s'ils souhaitent se mettre en mesure d'accompagner des professionnels dans l'élucidation du sens de leurs situations professionnelles, plutôt que de chercher à vérifier leur propre interprétation dans le discours de l'interrogé.
- 8 Les auteurs s'accordent tous ici à concevoir le fonctionnement des interactions en situation d'apprentissage scolaire et professionnel comme renvoyant à une activité collective dont il s'agit de rendre compte. Les catégories descriptives proposées présentent ainsi l'intérêt d'appréhender certaines activités verbales coproduites, précisément saisies sous les formes spécifiques que peut prendre le fonctionnement collectif d'un groupe-classe ou d'un groupe professionnel dans un contexte d'apprentissage ou de travail spécifique (un nœud, une activité « résumante », une définition, une analogie, une efficacité distribuée dans le cadre d'une activité professionnelle collective, etc.). Il s'agit bien là de l'un des apports significatifs des travaux présentés, dans la mesure où, en général, les recherches en ce domaine ne retiennent guère que les « formats interactionnels » de type dyadique.

- 9 L'ouvrage présente ainsi un panorama des avancées de la recherche portant sur la compréhension des interactions collectives finalisées par les apprentissages, avec toutefois les limites que comporte la perspective. Car faute d'une théorie de l'activité englobante permettant d'articuler l'objet du travail des interlocuteurs (l'élaboration du savoir) avec la manière dont il est pris en charge et négocié par des acteurs, les catégories descriptives privilégiées par les didacticiens ont tendance à laisser peu de place au positionnement interpersonnel des acteurs en présence. Cela dit, il faut reconnaître aussi que, en revanche, celles qui sont proposées par les linguistes ne permettent pas de cerner suffisamment les enjeux des savoirs évoqués.
- 

AUTEURS

ISABELLE VINATIER