

Rezensionen / recensions / recensioni

Fillietaz, Laurent & Schubauer-Leoni, Maria-Luisa. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives* (Raisons éducatives). Bruxelles: Editions de Boeck, Université. 325 pages.

Certains *incipit*, par leur clarté et leur concision, invitent à la citation plutôt qu'à la paraphrase: c'est du moins le cas de celui qui introduit le lecteur dans les *Processus interactionnels et situations éducatives*, coordonné par L. Fillietaz et M.-L. Schubauer-Leoni(p.7) :

«Qu'il *apprenne*, qu'il se *forme*, ou qu'il se *développe*, l'*enfant*, l'*élève* ou l'*adulte* ne constitue jamais une entité solitaire et décontextualisée: il agit sur-, réagit à-, se pose contre-, se met en lien avec-, etc. Bref, il *interagit* dans un environnement à la fois matériellement situé et historiquement déterminé.»

L'ouvrage dont nous proposons ici une note de lecture regroupe des contributions de chercheurs interrogeant les situations éducatives à travers un même «prisme» – celui de l'*interactionnisme* – tout en se concentrant sur différentes des «facettes» qui composent ce dernier. Cet ouvrage est ainsi susceptible d'éveiller l'intérêt de toute personne concernée, qui par les sciences de l'éducation, qui par les processus interactionnels.

S'il est un aspect captivant de l'*interactionnisme* tout particulièrement sensible dans les *Processus interactionnels et situations éducatives*, c'est bien la forme de logique isomorphique à laquelle semble obéir la constitution des assises épistémologiques, méthodologiques et théoriques de ce courant. En effet, à l'endroit de l'*interactionnisme*, il est frappant que les différentes sciences qui contribuent à son développement entrent elles-mêmes en interaction, et ce en amont tant qu'en aval des observations qu'il rend possibles.

Ainsi, grâce à une introduction offrant une synthèse éclairante des lignes de forces parcourant l'*interactionnisme* – et desquelles ce courant tire sa pertinence – L. Fillietaz et M.-L. Schubauer-Leoni nous rendent attentifs aux trois sciences qui l'ont historiquement alimenté (aussi bien qu'été, elles-mêmes, nourries par lui): la psychologie, la sociologie et les sciences du langage. Saisissant l'occasion de ce rétrospectif historique, les deux coordinateurs justifient implicitement le «et» reliant les deux éléments thématiques contenus par le titre de leur ouvrage. En effet, les questionnements offerts à la lecture de *Processus interactionnels et situations éducatives*, les observations formulées au fil des pages ne se contenteront pas de passer les situations éducatives au crible des processus interactionnels: en témoignent certaines problématiques spécifiques en matière d'interaction mises à jour par les sciences de l'éducation, ces dernières ne sont pas étrangères aux directions prises et développées par ce courant. Du coup, suivant un mouvement d'une féconde réciprocité, les différentes parties de l'ouvrage seront autant d'oc-

casions pour les chercheurs en sciences de l'éducation d'*agir sur-*, de *réagir à-*, de *se mettre en lien avec-*, et d'interroger, en retour, certains apports issus d'autres sciences contributives; en somme, pour ainsi dire, d'entrer eux-mêmes en interaction avec l'*interactionnisme* par l'intermédiaire de leurs analyses de différentes situations de formation, d'enseignement et d'apprentissage.

Fidèlement aux deux directions majeures suivant lesquelles les sciences de l'éducation ont entrepris l'analyse des processus interactionnels, le propos général de l'ouvrage se développe en deux temps que l'on considérerait à tort comme auto-suffisants et cloisonnés. La première partie regroupe des articles se focalisant sur les rapports entre les processus interactionnels, la mise en circulation des savoirs et la constitution des apprentissages scolaires et professionnels. Parmi les perspectives disciplinaires concourant à l'élaboration de ces analyses, le lecteur retrouvera tour à tour les didactiques scolaires et professionnelles, la linguistique appliquée, l'acquisition des langues secondes et la psychologie sociale. Cette première partie est ainsi l'occasion pour les auteurs sollicités, comme le précisent L. Fillietaz et M.-L. Schubauer-Leoni, d'aborder les questions suivantes:

- Dans quelle mesure les processus interactionnels permettent-ils à des acteurs d'effectuer des apprentissages?
- En quoi les spécificités des situations éducatives, qu'elles soient formelles ou informelles, influencent l'organisation des interactions et les apprentissages?
- Comment les savoirs sont pris en compte dans l'étude des interactions de formation, d'enseignement et d'apprentissage? avec quels effets sur les théories de l'interaction?
- De quelles unités d'analyse de l'interaction peut-on se pourvoir pour étudier les processus d'enseignement, de formation et d'apprentissage?

Parce que l'espace dévolu à cette note de lecture critique est limité, nous ne pourrions expliciter comment les six contributions composant cette première partie – où l'on retrouvera dans l'ordre: E. Nonnon; L. Malkoun et A. Tiberghien; S. Aeby Daghé et T. Thévenaz-Christen; L. Gajo et A. Grobet; L. Fillietaz, I. de Saint-Georges et B. Duc; et finalement K. Lehraus et C. Buchs – s'attèlent à la résolution de ces problématiques, et n'évoquerons non sans regrets que l'une d'entre elles. Puisqu'il fallait faire un choix, c'est une étude genevoise issue d'un domaine extérieur au mien (je suis personnellement concerné par la didactique du français), qui offrira un échantillon des réflexions proposées au sein de la première partie – à noter que les mêmes critères présideront ensuite à la sélection d'un article de la seconde partie.

Le chapitre cosigné par L. Fillietaz, I. de Saint-Georges et B. Duc («*Mais vous tapez comme un pharmacien!*», *Des analogies en formation professionnelle initiale*», pp.137-158) présente la particularité de développer une approche linguistique de l'interaction, approche à travers laquelle certains enjeux caractéristiques des situations éducatives deviennent flagrants. Pour définir le rôle qu'un

usage particulier du langage – l’analogie – peut jouer dans la transmission et l’appropriation des savoirs professionnels, les auteurs étudient l’usage fréquent qu’en font les experts. En plus d’aider à la mémorisation, il apparaît ainsi que les fonctions psychologiques de l’analogie permettent également de signifier littéralement du nouveau avec de l’ancien: le «comparant» et le «comparé» travaillent alors de concert pour rendre plus concrète la transmission des savoirs visés. Ceci étant, la logique de l’analogie reproduit donc à sa manière certains enjeux des situations de formation. Autrement dit, en termes de pratiques enseignantes, les auteurs démontrent clairement comment le discours analogique permet de rapprocher les contenus à enseigner de l’expérience des élèves, facilitant d’autant mieux la construction globale de l’intercompréhension, et ce sur les plans cognitif tant qu’identitaire; et L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc de conclure: «Apprendre par l’analogie, c’est en définitive tout à la fois ‘apprendre en situation’ et ‘apprendre grâce à d’autres situations’» (p.155).

Tandis que la partie de l’ouvrage dont nous venons de produire un (mince) reflet permet, en résumé, de saisir comment les savoirs et les apprentissages s’élaborent par l’intermédiaire des processus interactionnels, la partie suivante vient compléter la problématique générale des rapports entre l’*interactionnisme* et les situations éducatives. Elle se propose ainsi d’estimer la contribution des interactions à la compréhension et à la transformation des situations éducatives. Passant de l’un de ces six nouveaux chapitres à l’autre, le lecteur retrouvera cette fois, tour à tour, les contributions d’A. Forget et M.-L. Schubauer-Leoni; de R. Rickenmann et C. Lagier; de N. Muller Mirza et A.-N. Perret-Clermont; de F. Cicurel et V. Rivière; d’I. Fristalon et M. Durand; ainsi que de M.-N. Schurmans, M. Charmillot et C. Dayer. Les perspectives disciplinaires invoquées par ces derniers renverront pour leur part à la didactique comparée, à la didactique des arts plastiques, du français langue seconde, mais aussi aux sciences du travail et de la formation des adultes, à la psychologie sociale, ainsi qu’à la sociologie compréhensive appliquée au champ éducatif. Cette seconde partie, pour reprendre à nouveau le limpide travail de synthèse effectué par les deux coordinateurs de l’ouvrage, s’articule autour des questions suivantes:

- A quelles conditions l’activité est-elle intelligible et interprétable pour le chercheur et pour les acteurs eux-mêmes?
- En quoi l’étude des processus interactionnels peut-elle contribuer à une telle intelligibilité?
- En quoi les processus interactionnels portent-ils la trace des transformations à l’œuvre dans les situations éducatives?
- Réciproquement, comment faire de l’interaction un instrument de transformation et d’intervention dans les situations éducatives?

Encore une fois, nous ne pouvons faire mieux que de renvoyer le lecteur intéressé par la résolution de ces questions fondamentales à l’ouvrage même. Néanmoins,

nous évoquerons encore l'un des chapitres qui composent cette seconde partie, fruit des recherches de R. Rickenmann et C. Lagier («*Une analyse sémiopragmatique des transactions didactiques: transformations du milieu didactique et développement des conduites professionnelles*»). Dans cette contribution, les auteurs font du concept de *topogenèse* un analyseur des enjeux d'enseignements artistiques à visée professionnalisante. A partir d'interactions entre un enseignant-céramiste et divers élèves cherchant à s'approprier certaines techniques de façonnage, R. Rickenmann et C. Lagier explicitent comment l'évolution du milieu didactique, matériel et symbolique (et donc, relative à la *mésogenèse*), se trouve déterminée par les places occupées par l'enseignant et l'élève, ainsi que par leurs conduites respectives (relevant de la *topogenèse*). En effet, la double dimension aussi bien technique qu'artistique de cet enseignement implique que sa *topogenèse* n'est pas seulement la conséquence du mode de fonctionnement de la situation didactique, mais constitue bel et bien l'un des enjeux thématiques par l'enseignant. Pour dire ainsi, dans ce cadre, le *comment* de la situation didactique est manifestement partie prenante de son *quoi*. Cet état de fait donne ainsi l'occasion aux auteurs de mettre en lumière l'«*interdépendance des rapports intersubjectifs (sujet-sujet) et intramondains (sujet-monde) des agents avec le milieu d'enseignement / apprentissage*» (p.207). A ce sujet, glissons au passage qu'à notre sens, sans vouloir bien sûr identifier intégralement l'un des objets à l'autre, appliquer une démarche analogique aux objets littéraires permettrait probablement de saisir certains enjeux complexes véhiculés par ces derniers.

Cette dernière réflexion illustrera peut-être la capacité globale qu'ont les *Processus interactionnels et situations éducatives* à appeler et à susciter de nombreux prolongements, théoriques tant que pratiques. S'il est un désir qui naît à sa lecture, c'est bien celui de faire de cet ouvrage un outil à l'appui de la recherche: finalement, à n'en pas douter, *Processus interactionnels et situations éducatives* fera référence aussi bien quant aux questions relatives à l'interactionnisme qu'à celles concernant les situations éducatives.

Yann Vuillet, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève