

**Troisième Partie:**

**Étude transversale des pratiques de**

**médiation intra-personnelle**

**en France aujourd'hui**

Il s'agit maintenant d'analyser de la même manière, transversalement aux écoles ou courants, les expériences qui s'annoncent comme générant de la médiation intra-personnelle. Les grilles d'observation (cf. annexe 1) utilisées pour réunir les informations dans les différents courants de médiation « inter-personnelle », ont été reprises. Elles permettront, par la suite, de confronter autour des mêmes items les deux types de médiation.

La médiation intra-personnelle se pratique aujourd'hui sous deux grandes références. La première, à visée thérapeutique, est issue de la psychanalyse. Elle se centre donc sur l'idée que la médiation permet, par repérage du chaos initial et des éléments qui le composent et qu'il faut identifier, l'harmonie et l'équilibre. La seconde s'attache au développement cognitif de la personne et cherche plutôt à révéler du sens aux actes et aux pensées et à favoriser l'instauration de liens.

L'ordre de présentation choisi, neuro-physiologie, psychanalyse puis médiation cognitive, ne correspond pas à la chronologie des mises en pratique. Mais il nous a semblé préférable de commencer par la présentation de la médiation thérapeutique, puis de parler des mouvements issus de la psychanalyse dans le cadre scolaire, parce que la conceptualisation, relativement récente, de la première éclaire les secondes. Viennent ensuite les études des différents courants rattachés à la médiation cognitive.

## **1. LA MEDIATION THERAPEUTIQUE: UN MEDIATEUR QUI SEPRE**

La conceptualisation, en France, de ces pratiques thérapeutiques est assez récente. Présentée dans le dossier spécial intitulé « Médiation » de la revue *Non-Violence Actualité*<sup>1</sup>, la médiation intra-psychique se développe d'abord autour de l'idée de conflit:

« Par conflit, on n'entend pas seulement le différend qui oppose deux personnes ou deux groupes. Un conflit peut aussi se développer à l'intérieur même d'une personne. On parle alors de conflit intra-psychique. La médiation constitue la base de la thérapie proposée par le psychothérapeute. »<sup>2</sup>

### **1.1. Contexte d'émergence et historique**

Les références sont clairement la neurophysiologie, les théories psychanalytiques et la gestalt thérapie. Jean Ambrosi, psychanalyste, auteur du seul ouvrage décrivant la médiation thérapeutique<sup>3</sup> avoue l'influence de nombreux philosophes parmi lesquels il cite: Jankélévitch, Heidegger, Bachelard, Merleau-Ponty et Maître Eckart. Il se réfère encore à des recherches ethnologiques menées au Brésil.<sup>4</sup>

Dans son ouvrage, Jean Ambrosi explicite ainsi l'historique de la thématique (terme qui est ici préféré à celui de théorie) et des concepts de référence employés dans ce cadre:

« Posée en 1978, cette approche a été, à ses débuts, désignée du nom de l'instrument privilégié qu'elle met en jeu, le mouvement. Elle a porté ce nom tout le temps de son élaboration pratique et thématique. Par la suite, 1990, il lui a été préféré celui de médiation. »<sup>5</sup> « L'élaboration première de la thématique (1982-1989) résulte d'une étude neurophysiologique et en a naturellement adopté le vocabulaire. Elle a pris forme à partir des notions de mosaïque (Bolk et cont.) et présentait le système nerveux selon une lecture classique. Les principaux éléments de référence de cette élaboration première étaient le

---

<sup>1</sup> NVA « La médiation » 1993 p.71 et sq.

<sup>2</sup> Malika Belkassan, psychothérapeute, NVA dossier médiation, p.71.

<sup>3</sup> Jean Ambrosi, La médiation thérapeutique de l'intelligence sauvage, Collection Passerelles de la mémoire, Ed. L'Harmattan, Paris 1996.

<sup>4</sup> Jean Ambrosi, idem, p. 125.

<sup>5</sup> Jean Ambrosi, idem, p. 168.

système archaïque et le néo-système. Une attention toute particulière avait été portée sur les paires crâniennes, les mécanismes inhibiteurs, la nociception, les organes des sens... Une seconde élaboration (1990) a adopté une terminologie différente. Les concepts transcendants, homme sauvage et savoir intelligent, ont remplacé ceux de système archaïque et néo-système. Cette option différente est venue répondre au souci d'une diffusion plus adaptée à la médiation et à sa pratique. Il demeure que la médiation a été élaborée, et continue d'évoluer le cas échéant, à partir de connaissances et de plusieurs modèles empruntés à la neurophysiologie générale. Il convient de souligner que les premiers travaux de Michel Juvet concernant le rêve et l'état paradoxal ont également joué un rôle essentiel, tant en ce qui concerne le rêve lui-même que le fonctionnement nerveux et psychique de la personne. [...] Dès la mise en route de ce qui allait devenir la médiation (1977) et jusqu'à ce jour, Marie-Christiane Beaudoux a participé à cette élaboration par le biais d'une réflexion de fond enrichie de nombreux apports cliniques particuliers et d'un dialogue en continu avec l'auteur. »<sup>1</sup>

Il ne semble pas qu'il y ait eu d'évaluation formelle de cette forme de thérapie.

## 1.2. Leur définition de la médiation

La définition donnée dans ce cadre tient compte des références d'origine, mais comporte des données transversales à toute expérience de médiation:

« La médiation est une approche qu'en termes courants l'on pourrait qualifier de thérapeutique. [...] La personne possède en elle-même le savoir de son mieux être. C'est en ce point précis que la médiation diffère de façon radicale de ses devancières, en ce point qu'elle fonde son *éthique*, sur ce point qu'elle appuie le *processus de changement responsable* qui répond à la finalité qu'elle poursuit.

*La personne possède en elle-même le savoir de son mieux être. Elle peut tenir compte de son savoir et l'utiliser pour mettre un terme à la douleur, atteindre au mieux-être ou retrouver ses équilibres. Ou bien, ce qui a priori peut paraître surprenant, elle peut l'ignorer, ne pas en tenir compte. »<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Jean Ambrosi, La médiation thérapeutique de l'intelligence sauvage, Collection Passerelles de la mémoire, Ed. L'Harmattan, Paris 1996, p. 207.

<sup>2</sup> Jean Ambrosi, *idem*, p. 101.

Conscient que la représentation que l'on peut se faire de la médiation n'est pas si simple que cela, Jean Ambrosi la reprend plus loin avec humour, en positionnant les caractéristiques qui lui paraissent essentielles:

« Et si la médiation n'était que médiation? C'est-à-dire une façon de se disposer respectueusement à l'écoute des entités qui, en la personne, manquent ou tardent à communiquer, créant ainsi un déséquilibre douloureux. A se disposer, afin que le dialogue interne à la personne puisse être relancé, que son savoir se révèle à elle-même et qu'elle puisse en disposer. »<sup>1</sup>

### 1.3. Les attentes et les enjeux

Ce sont ceux qui sont en jeu dans toute thérapie:

« Symptômes physiques, maladies, voire même accidents vont en quelque sorte obliger la personne à considérer que quelque chose ne va pas et à prendre en compte l'aspect refoulé d'elle-même qui doit recourir à la violence pour se faire entendre. »<sup>2</sup>

Le but de la médiation devient de:

« rétablir une relation de confiance et d'écoute avec chacun des protagonistes intérieurs »<sup>3</sup> « le travail de médiation visant davantage à trouver de nouveaux équilibres qu'à faire rejallir une cause incertaine, nous n'avons pas eu l'utilité d'élaborer une investigation dans ce sens. »<sup>4</sup>

### 1.4. Le médiateur

Le médiateur est le thérapeute.

« Cette option [le choix du terme de médiation] est significative de l'importance incombant au mode relationnel proprement dit, à la relation qui est posée entre le médiateur et la personne. Elle rend immédiatement compte de l'esprit de la fonction

---

<sup>1</sup> Jean Ambrosi, *idem*, p. 126.

<sup>2</sup> Malika Belkassan, *NVA dossier médiation*, p.71

<sup>3</sup> Malika Belkassan, *NVA dossier médiation*, p.71

<sup>4</sup> Jean Ambrosi, La médiation thérapeutique de l'intelligence sauvage, Collection Passerelles de la mémoire, Ed. L'Harmattan, Paris 1996, p. 55.

médiatrice, de la finalité de la démarche et signale d'emblée à la personne ce qu'elle est en droit d'attendre du médiateur. Relation mise en place pour favoriser l'émergence du savoir,

a. de la personne (savoir de son équilibre, de son mieux-être...)

b. du médiateur (savoir le concernant en propre, relatif à sa dynamique et à la poursuite de son questionnement. »<sup>1</sup>

Le médiateur est aussi une personne qui doit chercher à mettre en harmonie son propre « homme sauvage » avec son propre « savoir intelligent ». Mais:

« l'avantage que le médiateur possède malgré tout sur la personne est l'habitude acquise de cette médiation en lui-même. Cette pratique antérieure et renouvelée de lui-même (ajoutée aux médiations avec d'autres où il a été concerné) l'autorise à la fonction de médiateur. [...] Il s'agit bien de se considérer, de se préoccuper de soi en tant que soignant et ce, au coeur même du processus de médiation. »<sup>2</sup>

Certains mouvements ont voulu nier le médiateur en tant que personne, en lui demandant la plus parfaite neutralité, comme s'il était possible de faire abstraction de son propre vécu face aux difficultés de l'autre. Ici, l'humanité du soignant est présente pour donner à la relation une caractéristique qui va faciliter la médiation: « cette façon de se situer en relation s'appelle la sympathie »<sup>3</sup>.

Mais, c'est aussi la fonction du rêve lorsqu'il permet d'harmoniser le fonctionnement entre « homme sauvage » et « savoir intelligent ».<sup>4</sup>

Le langage, parce qu'il est utilisé par les deux parties de la personne qui s'affrontent, peut donc aussi être médiateur.

---

<sup>1</sup> Jean Ambrosi, La médiation thérapeutique de l'intelligence sauvage, Collection Passerelles de la mémoire, Ed. L'Harmattan, Paris 1996, p. 168.

<sup>2</sup> Jean Ambrosi, idem, p.103.

<sup>3</sup> Jean Ambrosi, idem, p. 103.

<sup>4</sup> Jean Ambrosi, idem, p. 167.

## 1.5. Caractéristiques des situations de médiation proposées

Le temps est une donnée essentielle:

« La personne se doit de prendre le temps indispensable pour se faire à l'idée du changement et pour s'y engager. Le temps est partenaire obligé de la personne engagée dans un changement. »<sup>1</sup>

Le savoir est détenu par la personne, celui du thérapeute-médiateur est à placer ailleurs et autrement:

« Il est indispensable et s'applique autrement. Il peut, par exemple, prévenir, autoriser à juger de la gravité d'une situation, décider d'une intervention spécialisée si le cas l'exige... »<sup>2</sup>

Une relation de sympathie ne peut être absente entre le médiateur et la personne:

« Le danger de confondre le parcours et le vécu de Françoise [cas exposé précédemment] avec les miens était donc bien là, comme il existe avec chaque personne qui s'offre à la médiation. Il est de première importance d'éviter ce danger, de ne pas me confondre avec la personne qui est face à moi, d'éviter ainsi de la guider ou de lui donner des conseils qui ne concerneraient que moi. Il y aurait eu bien sûr pour cela la possibilité d'adopter une position aussi neutre qu'incertaine. J'aurais pu faire abstraction de moi-même, cesser de vibrer et m'en tenir à une écoute tantôt flottante, tantôt intelligente. Mais le but de la médiation est ailleurs et il aurait été manqué. »<sup>3</sup>

C'est la notion de neutralité qui ressort, avec toute la dimension d'empathie qu'elle offre comme caractéristique particulière dans un climat de médiation.

---

<sup>1</sup> Jean Ambrosi, *idem*, p. 102.

<sup>2</sup> Jean Ambrosi, *idem*, p. 102.

<sup>3</sup> Jean Ambrosi, La médiation thérapeutique de l'intelligence sauvage. Collection Passerelles de la mémoire, Ed. L'Harmattan, Paris 1996, p. 103.

## 1.6. Formes que prend l'action de médiation

Il ne faut pas oublier le cadre général de la thérapie.

« Il faut d'abord localiser le conflit »<sup>1</sup>

« Lors de l'élaboration progressive de la médiation, la reconnaissance de l'*habitude première* » [n'est] pas chose aisée. Les situations rencontrées finissent par imposer l'évidence: la personne s'obstine à reproduire dans certains cas un comportement qui ne lui est pas du tout favorable, elle s'évertue à se mettre dans des situations qui recréent les circonstances d'une naissance perturbée. La médiation participe à ce que l'habitude première soit dénoncée, dépassée, reléguée au rang de modèle de comportement obsolète. »<sup>2</sup>

La séance est une séance de thérapie, où la plupart des informations vont passer par le langage. Mais le langage non-verbal et le rêve y ont une grande importance pour exprimer le savoir de la personne sur le changement qu'elle doit engager.

Il y a dialogue entre le médiateur et elle pour permettre le dialogue entre l'« homme sauvage » et le « savoir intelligent » en elle. Mais il y a aussi, en direction du médiateur, le langage du corps, à travers les postures répétitives, les positions prises au fur et à mesure. Enfin, le rêve, surtout s'il est récurrent, est plein d'enseignements pour la personne sur ce qu'elle doit engager pour aller mieux.

Le mouvement est l'instrument privilégié. Il s'agit de répondre à « l'indication cinétique apportée par une position corporelle, une douleur ou un rêve récurrent »<sup>3</sup>. Il se décompose généralement en trois phases: la fermeture, l'ouverture et la mise en marche. Mis en place dès le début d'une journée par exemple, l'individu en a une perception symbolique de renouveau, qui peut suffire à lui restituer le savoir enfoui qu'elle possède sur son mieux-être.

---

<sup>1</sup> Malika Belkassan, NVA dossier médiation, p.71

<sup>2</sup> Jean Ambrosi, *idem*, p. 44.

<sup>3</sup> Jean Ambrosi, *idem*, p.111.

## **En résumé pour la médiation thérapeutique**

Définir ainsi la médiation est extrêmement important. Les autres définitions semblent être passées à côté de l'essentiel et s'être polarisées sur des points plus superficiels, en tous cas moins profonds, par rapport aux caractéristiques de la médiation. Mais aucune des expériences ne pourrait renier ces deux attributs caractéristiques: le processus de changement qu'elle met en oeuvre et l'adhésion qu'elle réclame de la personne. Le terme de thérapeutique peut être tout aussi bien accepté, dans la mesure où il y a un mieux-être, un mieux vivre avec d'autres, un mieux penser ou un mieux apprendre, qui s'instaure grâce au processus de médiation. Quant à affirmer que « la personne possède en elle-même le savoir de son mieux être. », n'est-elle pas la source de nombreuses pratiques? On peut penser particulièrement à cet attachement à ce que les solutions émergent de la médiation, dans les situations de médiation interpersonnelles, ou les stratégies mentales en médiation cognitive, soient élaborées par les protagonistes eux-mêmes; le médiateur n'ayant pas le pouvoir d'imposer quelque chose en la matière. En s'appuyant sur cette définition, l'ambiguïté sur les rôles et les buts de la médiation se lèvent et ses rapports avec d'autres pratiques proches deviennent clairs: les caractéristiques de chaque situation découlent de ces principes de base.

Trouver de nouveaux équilibres, n'est-ce pas l'objet de toutes les formes de médiation entre Etats, membres d'une même famille, d'un quartier...? Il semble donc qu'il s'agisse, malgré les apparences, de problématiques semblables, même si elles sont traitées différemment, et dépasse le simple partage de la philosophie de l'éducabilité qui apparaît à leur base avec force.

Il manque, cependant, une dimension à cette conception de la médiation. On pourrait croire, selon ce qui vient d'être décrit, qu'il n'y a pas besoin ou pas moyen, pour l'individu, de profiter de médiations pour ce qu'il ne sait pas encore. Or, le rôle de transmission du médiateur n'est pas négligeable et, à l'oublier, il y a des risques à ne pas mettre en place des activités de médiation nécessaires sur le plan tant culturel qu'individuel.

## **2. EN CLASSE, DES APPROCHES DE LA MEDIATION ISSUES DE LA PSYCHANALYSE: UN MEDIATEUR QUI SEPRE**

C'est, d'abord, un médiateur qui sépare. Ce n'est pas son seul rôle dans les approches que nous allons maintenant décrire, mais c'est une caractéristique primordiale pour sa démarche et peu soulignée dans les autres. En lien avec la vision du langage et de la communication en tant que médiateurs, elles se centrent sur la relation entre soi et les autres et, par certains côtés, entre soi et soi. Bernard Lamizet écrit que la médiation, c'est « l'instauration d'une inter-relation entre la singularité d'un sujet et la dimension collective de son appartenance »<sup>1</sup>

Leurs références principales sont à chercher en psychanalyse. Les plus construites sont le GRPI (Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle), animé par Francis Imbert, et l'AGSAS (Groupes de Soutien au Soutien), par Jacques Lévine.

### **2.1. Le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI)**

#### **2.1.1. L'origine théorique, contexte d'émergence, historique et évolution**

Basée sur les travaux de Aïda Vasquez et de Fernand Oury<sup>2</sup> dans les années soixante, la pédagogie institutionnelle a reçu un bon accueil parmi les enseignants déjà sensibilisés par les pratiques Freinet au rôle que joue l'élément « classe » dans la construction de l'enfant. Inspirée de Lacan, de la Psychothérapie Institutionnelle de François Tosquelles et Jean Oury, de Célestin Freinet, elle a permis un développement des pratiques proposées par celui-ci. Elle travaille sur les effets symboliques de l'institution sur le développement de l'enfant.

L'idée de départ, ici, est que « *l'allier* implique un *délié* originaire, une première séparation... Seule une séparation inaugurale, qui accorde à chacun sa place, peut

---

<sup>1</sup> Bernard Lamizet, Les lieux de la communication, Paris, Mardaga, 1992

<sup>2</sup> cf. A. Vasquez et F. Oury, Vers une pédagogie institutionnelle, Matrice, Vigneux, 1967. et De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Maspéro, Paris, 1971.

conduire à une rencontre, un échange ». La fonction de tierce personne, qui sépare du Père, primordiale pour rompre la fusion Mère-Enfant, est structurante. Cette fonction symbolique structurante, de médiation, est nécessaire pour passer de l'imaginaire au réel, de l'attente au désir. Elle articule la place de chacun.

### **2.1.2. La médiation dans ce cadre. Définition**

« D'entrée posons que la question de la médiation est celle d'un essentiel médiateur, d'une opération de partage, de castration symbolique dira le psychanalyste. De là que nous l'abordions comme intrinsèquement liée à celles de la loi et du désir. »<sup>1</sup>

C'est l'étymologie *medio -are*, séparer, qui fait naître la notion de médiation comme fonction séparatrice. A cet ancrage étymologique répond un autre: interpellare, couper, d'où l'attachement à nommer les êtres et les choses, puis à mettre en place des dispositifs institutionnels qui obligeront à l'échange entre ce qui est maintenant séparé et feront interprétation. Ainsi:

« La médiation assure la double fonction symbolique corrélative de différenciation-séparation et d'alliance. »<sup>2</sup>

### **2.1.3. Les attentes et les enjeux, les objectifs**

« L'émergence du désir, voilà bien l'enjeu de la médiation, la visée du travail d'interpellation: cela advient de l'inscription de l'enfant dans un champ marqué à l'ordre de la loi. Seule cette inscription, que soutient un dispositif de médiation ou, ce qui revient au même, une institution, peut réveiller le petit Narcisse de son sommeil. »<sup>3</sup>

Il s'agit de remplacer une relation duelle, où il y a risque de fusion, en la dénouant permettant une relation ternaire où chacun peut « être ». Du passage, du transfert, naît quelque chose qui n'existait pas. Un effet d'éducation, et parfois d'éducation réciproque, se révèle par la parole de l'un ou l'institution médiatrice. Un rôle nouveau pour l'école se dessine:

---

<sup>1</sup> F.Imbert, *petit vocabulaire raisonné pour comprendre la médiation*, in *les médiations en éducation, Spirale*, Lille, Janvier 1996, N°17, p.23.

<sup>2</sup> Francis Imbert, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, collection pédagogies, Paris, 1994.p.21

<sup>3</sup> idem p. 24

« Assurément, la chance à saisir par le pédagogue est de pouvoir recourir à l'articulation de tels montages institutionnels qui nécessitent de disposer de l'ensemble complexe de ces éléments qu'offre la situation scolaire: une pluralité d'enfants, en relation avec des adultes, une communauté à faire vivre, des institutions déjà-là, d'autres à instituer, des apprentissages et des savoirs à mobiliser...Autant d'éléments; notons-le en passant, dont le milieu familial se voit, aujourd'hui, en grande partie amputé. Faut-il s'étonner alors si une fonction éducative nouvelle échoit à l'école? »<sup>1</sup>

La médiation n'est pas envisagée comme devant s'instaurer uniquement en direction de l'élève:

« L'éducateur peut se trouver exposé à une sidération, à un engourdissement, dont il importe qu'il se dégage. C'est dire qu'il ne saurait se soustraire au travail de médiation. A ce titre, on pourrait avancer que la pédagogie institutionnelle n'accède à son sens qu'à la condition d'être envisagée comme un dispositif de formation -d'éducation- pour l'enseignant. Aussi bien, ce n'est que tout autant que l'enseignant accepte de se laisser travailler, partager, ouvrir à la reconnaissance et au dégagement de ses zones de résistance qu'il pourra contribuer à ce qu'une ouverture s'articule pour les autres. »<sup>2</sup>

#### 2.1.4. Le médiateur

F.Imbert insiste sur les compétences nécessaires au maniement de dispositifs de médiation que doit se donner l'enseignant agissant dans ce cadre:

« La parole qui fait acte - sépare, partage, différencie - aura plus de chance d'advenir de celui qui s'est ainsi soumis à l'épreuve d'une séparation, d'une castration symbolique, que de celui dont le souci est de préserver son Moi, son statut et sa statue d'auteur unique. »<sup>3</sup>

Le médiateur peut aussi bien être l'enseignant qu'un enfant ou encore un dispositif institué dans la classe, dont la fonction symbolique sera médiatrice: le Quoi de neuf? du matin, le Conseil, la Correspondance scolaire, les services, le cahier-journal...

---

<sup>1</sup> Francis Imbert, Médiations, institutions et loi dans la classe, ESF, collection pédagogies, Paris, 1994.P.49

<sup>2</sup> Francis Imbert, Médiations, institutions et loi dans la classe, ESF, collection pédagogies, Paris, 1994.p.77

<sup>3</sup> Francis Imbert, Médiations, institutions et loi dans la classe, ESF, collection pédagogies, Paris, 1994.p.49

### 2.1.5. Caractéristiques et formes des situations de médiation proposées:

« Font partie de nos outils théoriques les concepts de *médiation*, d'*institution*, de *loi*. Les outils pratiques, n'étant autres que les *dispositifs de médiation*, les *articulations institutionnelles* chargés d'inscrire différence et séparation et, ce faisant, d'interpeller l'enfant-bolide, l'enfant-narcisse, de sortir, enfin, le maître de son propre engourdissement. »<sup>1</sup>

Le dispositif de médiation, encore appelé montage institutionnel, va dépendre de l'âge des enfants auxquels il s'adresse. Il propose des lieux, temps, activités, points de repères institués qui va permettre diverses articulations<sup>2</sup>. Il délimite et organise le temps (e.i. chaque matin...). Il articule l'espace et lui donne une dimension « constitutive », en relation avec l'organisation temporelle. Il passe par « l'articulation du faire », comme la liste des services, qui dit aussi le *quand?* et le *où?*.

La médiation passe à travers deux modalités dans la classe. La première est contenue dans les effets de la parole: elle permet la différenciation, porteuse de sens, et les conditions de mobilisation de la loi. La seconde peut venir d'un dispositif, d'un montage institutionnel, qui régule la gestion du groupe ou des diverses activités et qui, à un moment, interprète la situation, en intervenant entre l'enfant et le reste de la classe, ou entre l'enfant et l'enseignant.

### 2.1.6. Evaluation, recherche

Depuis 1989, le groupe d'instituteurs travaillant avec F.Imbert s'est constitué en association sous le nom de Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle, dont l'objectif est de publier et échanger sur ce:

« qui se passe en classe, dans le cadre d'une pédagogie soucieuse de se centrer sur la loi plutôt que sur la règle, l'éthique plutôt que la morale, l'apprentissage plutôt que l'enseignement, la praxis plutôt qu'un faire fabricant. L'orientation des recherches conduites dans ce cadre vise le repérage et l'analyse des implications du pédagogue. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> idem p.28

<sup>2</sup> idem p.61

<sup>3</sup> idem p.31

## **2.2. L'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS)<sup>1</sup>**

C'est autour de Jacques Lévine, psychanalyste, que s'est formé ce groupe, en vue d'une adaptation de la méthode Balint aux enseignants. Ceux qu'il annonce comme étant ses « maîtres » marquent l'importance, pour sa démarche, de la dimension relationnelle et sociale du développement de l'individu. Contrairement à l'autre mouvement qui, en pédagogie, est issu de la psychanalyse, -la pédagogie institutionnelle se réclame plutôt de Lacan-, Jacques Lévine désigne d'abord Freud comme un de ses maîtres, bien évidemment pour le travail sur le rôle de l'inconscient dans les relations à l'autre et à soi. Wallon, avec qui il a travaillé au CNRS, reste, pour lui, celui qui « a encore 50 ans d'avance dans sa vision de la pédagogie », particulièrement dans son approche de l'hétérogénéité des enfants. Freinet, par la reconnaissance et le souci de construire et de développer le microcosme qu'est la classe, lui a aussi apporté une réflexion et une pratique intéressantes. Enfin, même si on ne peut plus parler de maître, Balint, dans la mesure où c'est son expérience, dans la formation à la dimension relationnelle des médecins, qui a servi de point de départ à la sienne, est sa dernière référence.

Un bulletin de liaison, dont le n°5 est sorti en Octobre 1996, « Je est un autre », rassemble dossiers théoriques, notes de travail, relations et commentaires d'expériences. Un colloque a eu lieu à Lyon, les 19 et 20 Octobre 1996, sur le thème de la formation aux relations de médiation.

Une rencontre avec Jacques Lévine et la participation à un groupe de travail a permis de mieux cerner la dimension donnée à la médiation et au médiateur dans ce cadre.

### **2.2.1. Emergence, historique et évolution**

Dans le dépliant présentant l'AGSAS, on trouve la liste des constats ayant donné naissance aux objectifs de l'association.

« L'évolution des structures familiales et sociales a généré, à l'intérieur du système scolaire, des processus de déstabilisation et de dé-liaison auxquels personne ne pouvait se prétendre préparé. Des obstacles de types entièrement nouveaux et encore mal

---

<sup>1</sup> siège social: 2 place du Général Koenig, 75017 Paris 01 45 74 03 51

identifiés perturbent le développement cognitif et relationnel des élèves et induisent chez les enseignants un doute sur leur capacité à éduquer. »

L'AGSAS veut aller à l'encontre de la pédagogie traditionnelle qui « ignore le caractère relationnel et le versant irrationnel de l'acte d'éduquer »<sup>1</sup>.

Le recours à la médiation se fait donc encore une fois parce qu'un contexte perturbé amène des risques de dysfonctionnements, internes de l'apprentissage chez les enfants, et d'image de soi chez les adultes, et des risques conflictuels entre eux lorsque sera trop fortement évidente l'incapacité des uns à répondre aux attentes des autres et inversement.

Le mouvement s'inscrit à la suite des expériences de dialogue pédagogie/psychanalyse du début du siècle en Autriche et en Suisse, avec une référence plus forte à des maîtres comme Hans Zulliger, instituteur d'un village près de Berne, qui pratiquait une pédagogie « fondée sur la reconnaissance des besoins fondamentaux des enfants: respect inconditionnel, sécurité affective, activité, appartenance à un groupe »<sup>2</sup>, ou encore Siegfried Bernfeld, dont on peut lire les travaux dans « Sisyphe, ou les limites de l'éducation », publié en 1925.

Mais ce sont les expériences de formation mises en place par Balint pour des médecins qui sont à l'origine de ce mouvement, qui veut en être une adaptation à l'Ecole.

On trouve à l'AGSAS des groupes de travail « formatif », travaillant avec des enseignants sur des cas concrets qui les mettent en difficulté, et des groupes de travail ou « collectif », qui assurent la réflexion théorique et la prise de distance sur ces cas.

### **2.2.2. La médiation dans ce cadre. Définition.**

« Etre des médiateurs d'une remise en mouvement d'un devenir interrompu. »<sup>3</sup>  
C'est la position prise par les enseignants participants au mouvement.

Le supplément au n° 5 de Je est un autre rassemble de « libres-propos adressés en premier jet pour une réflexion préliminaire. Parmi les documents reçus sur le thème: la

---

<sup>1</sup> Je est un autre, n°2, p.5

<sup>2</sup> Je est un autre, n°2, p.4

<sup>3</sup> Préface du document « Des institutrices travaillent avec un psychanalyste », relatant un travail de type Balint-enseignant animé par le Dr. Dominique Thouret à Lyon.

formation aux relations de médiation Colloque de Lyon 19-20 Octobre 1996 », Michel Delevay y définit ainsi la notion de médiation:

« Les années 1990 introduisent une tierce prsonne dans la relation entre le maître et l'élève. On ne parle plus de relation mais de médiation. La relation était binaire, la médiation est ternaire. Le médiateur apparaît comme un intermédiaire, un passeur, un entremetteur, un catalyseur, un accompagnateur. Les métaphores ne manquent pas à son propos qui toutes ne renvoient pas au champ d'origine de la notion: la psychanalyse. [...] Pourquoi [...] emprunte-t-on au domaine psychanalytique? Peut-être simplement parce que le mot reste encore suffisamment mystérieux pour que chacun y puise des significations diverses. »

Il cite alors le dictionnaire historique de la langue française, qui donne des définitions théologique, astronomique et musicale, mais pas psychanalytique... Puis, parlant des établissements scolaires, il complète:

« Les psychanalystes s'y rencontrent depuis peu. Dans leur bagage le mot médiation. Il est adopté car cette fois il opérationnalise un ensemble de pratiques. Ainsi, si le mot médiation aujourd'hui prend rang dans la sphère du pédagogique c'est peut-être à cause simultanément du mystère qu'il recèle et du caractère opérationnel qu'il autorise. »

Il s'inquiète des dérives « qu'a subit le concept en transitant de la psychanalyse au domaine du pédagogique ». Nous laisserons donc à son appréciation cette assertion quant à l'origine du terme, ne gardant que la définition qu'il en donne.

« Le mot médiation fait de l'enseignant celui qui est au milieu, et non pas au centre de la trajectoire qui peut faciliter la rencontre de l'élève et du savoir. La médiation réintroduit ainsi la place à faire au savoir entre la maître et l'élève; c'est parce que du savoir existe, c'est parce que quelque chose se négocie à travers les conditions de son appropriation que l'éducation évite la fusion entre le maître et l'élève. La médiation introduit le tiers. »

On ne sait plus qui est ce tiers. Est-ce le savoir entre le maître et l'élève, ou le maître entre le savoir et l'élève?

J.Lévine considère, lui, la médiation comme un état d'esprit, lorsqu'on prend en compte le fait que, face aux problèmes qui se posent aujourd'hui, il ne peut y avoir un point de vue étroit et individualiste, pas plus que l'émergence d'une nouvelle citoyenneté dont on parle tant, mais qu'il s'agit, à travers la médiation, de travailler sur un moi groupal, très large, étendu, pourquoi pas, jusqu'à l'universel.

« La médiation se caractérise par son opposition à ce qu'on peut appeler la pédagogie de l'alignement, interventionnisme caricatural. Elle est d'abord un travail d'identification réciproque par co-interrogation en vue de plusieurs objectifs. Le premier est le réétagage du moi. Le second est de faire des ponts entre des formes de cognitifs concrets et d'autres plus abstraits, faire des ponts entre des projets de vie à dominante physique, pas forcément violente d'ailleurs, et des projets de vie plus abstraits. Le scolaire se retrouve au plus lointain. Le développement cognitif et l'accès au savoir se trouvent en bout de course. Tout cela, parce qu'il y a deux problèmes intriqués: le projet de vie des enfants et l'exigence scolaire. D'où le recours à deux niveaux de médiation: maître-élève, maître-maître quand on travaille l'aptitude de l'enseignant à répondre à ces deux problèmes. »<sup>1</sup>

Il y a donc là, conjointement, les notions de séparation et de lien.

La médiation comme dynamique de séparation avant de permettre la création de lien est enracinée étymologiquement. Il ne peut y avoir de lien entre des éléments fusionnels, chaotiques, d'où la nécessité de « déliaison » qui va permettre l'identification, pour pouvoir relier. La médiation qui sépare ou qui unit peut être considérée comme une partie seulement de ce qu'elle permet.

Par ailleurs, en présentation de trois textes ayant trait à l'espace de médiation, il est écrit:

« Le collectif « endogamie-exogamie » émet l'idée que la médiation requiert que l'on pense le temps de la croissance comme lieu de conflit entre les tendances endogamiques et exogamiques. L'idée centrale de ces trois textes est qu'être médiateur, c'est, avant tout, savoir créer des espaces de communication de ce type et savoir y circuler. »<sup>2</sup>

L'idée de communication est transversale à toute approche de la médiation. Elle apparaît comme caractéristique fondamentale.

L'en-tête de cette série d'articles dans le n°5 de Je est un autre sur le thème: « la nature de l'espace de médiation », apporte d'autres éléments de compréhension de cet espace intermédiaire où se situe la médiation:

« La médiation requiert la formation d'un espace particulier de réflexion, un espace dit « intermédiaire » où chacun sent qu'il est présent pour l'autre, pas seulement en surface, mais avec son intériorité, même si rien n'en est dit. »

---

<sup>1</sup> entretien du 22 janvier 1996

<sup>2</sup> La nature de l'espace de médiation, par le collectif Winnicot Soutien au Soutien, Je est un autre, n°5, p.46

La médiation est en lien direct avec l'acte de pensée, individuel, personnel, rendu possible par la « présence », au sens où on peut l'entendre dans le Groupe de Recherche pour le Yoga dans l'Education<sup>1</sup>, une présence du mental, de l'« être ». Continuons:

« En quoi consiste-t-il? Nous en donnons trois versions, selon que l'accent est mis sur l'une ou l'autre des tâches de la médiation à l'intérieur de cet espace. Le collectif Winnicott S. au S. émet l'idée que, pour affronter la menace que représente par exemple le désaccord, il faut au préalable créer un espace d'entente « hors menace ». »

Ce besoin qu'a l'enfant de se sentir en sécurité est l'un des points centraux de la pédagogie de Hans Zulliger et de Ballint.

Enfin, J.Lévine écrit dans l'éditorial du numéro 5 de Je est un autre: « La médiation est refus de la néantisation du sujet, reconnaissance de ses éventuelles divisions intérieures, identification des logiques qui sont en lutte obscure dans les individus et les institutions ». Il différencie deux types de médiation: la médiation simple et la médiation complexe:

« La médiation de premier type est, en gros, l'injonction adressée par l'institution I à l'élève E, via le professeur médiateur PM, de faire le trajet E - PM -> I. La médiation complexe de deuxième type implique que le même médiateur, s'instaurant PM', soit rendu, avec l'aide de l'institution, beaucoup plus lucide sur ce qui empêche E d'aller vers I et sur ce qui manque à I pour rencontrer E là où il est. Dans cette nouvelle figuration du problème, le trajet E se présente sous la forme suivante: E <- PM' -> I. Le rôle de PM', de l'institution et des élèves devient essentiellement un rôle d'inventivité (où je vois l'essentiel de la médiation): comment organiser des conditions qui vont faire que E, dans son nouveau statut, aura envie de prendre une place qui honore son « Minimum de Reconnaissance du Moi », dans une classe travaillant sur le mode de la « communauté de chercheurs ». »

Le vocabulaire employé autour du terme de médiation est du domaine psychanalytique et accompagne l'idée de séparation et d'identification. Plus qu'à la notion de milieu, c'est à celle de passage qu'il est fait référence.

---

<sup>1</sup> Association Recherche sur le Yoga dans l'Education, RYE, 47 rue d'Hauteville 75010 Paris

### 2.2.3. Les attentes et les enjeux

« A quoi servent les groupes de Soutien au Soutien, qu'on les appelle ainsi, ou Balint-Enseignants, ou Rencontres pédagogie-psychanalyse pour la formation aux relations de médiation?... Je réponds résolument et pas du tout en plaisantant: « Ils servent à soigner des phallus blessés par des mariages qui ont mal tourné.. » Nous soignons ces phallus blessés en leur proposant des changements de mariage, une autre manière de concevoir leur vie... Mais nous savons que ce sont les phallus institutionnels: famille, école, pouvoirs sociaux qu'il faudrait soigner en priorité. »<sup>1</sup>

On ne peut plus explicitement exprimer à la fois ce qui est en jeu dans la mise en place des groupes de Soutien au Soutien, et le *cadre de référence* dans lequel ils agissent.

Suit une « explication de texte » qui permet de mieux encore cerner les *enjeux* et les *attentes* de ces groupes.

« Par mariage qui a mal tourné, il faut entendre que la plupart des enfants dont on présente le cas au S. au S sont, non seulement porteurs d'identité négative mais y sont, paradoxalement, profondément attachés.[...] Je justifierai [la notion de mariage] par les notions d'endogamie et d'exogamie, j'insisterai sur le fait que ce mariage qui emprisonne dans les défaites du passé est la plus redoutable des entraves au mariage avec le présent et l'avenir. [L'enfant] a besoin de voir des adultes qui lui montrent que ce qu'on croyait non accueillable peut être quand même accueilli, qu'il faut cesser de vouloir que les choses se soient passées autrement qu'elles se sont passées, et qu'un « changement de mariage » est possible, que le mariage avec l'ordre social vaut la peine d'être vécu, quels que soient les ennuis qu'on y rencontre. »

N'est-ce pas ce dont les adolescents des quartiers dit difficiles ont besoin? Il y a dès lors une médiation sur trois pôles à mettre en place: les enfants face à eux-mêmes, leur image de soi, leur « être », les enfants face au monde, son sens et ses codes, et les enfants face à ce qu'ils y ont à faire. C'est également, bien qu'étant partie d'un autre angle de vue, d'autres références et d'autres concepts, la proposition « pédagogique » de R. Feuerstein.

---

<sup>1</sup> Jacques Lévine, Je est un autre, éditorial du n°4, p.3

Dans un autre article<sup>1</sup>, on peut lire ceci: « Les figures de médiation sont multiples. Mais, quel que soit le résultat: rapprochement des positions, consensus, accord total ou constat décevant de divergence, entente seulement partielle ou précaire... » Cette énumération de situation, relationnelle, due à la médiation peut être prise pour la liste de ce qu'on attend de la médiation dans le concret des situations de terrain.

Mais, les *attentes* et les *enjeux* à la mise en place du Soutien au Soutien comme espace de médiation dépassent ces résolutions de situations au jour le jour pour se porter vers une philosophie de l'acte pédagogique inscrit dans un mouvement de société centré sur le relationnel. Le rapport de force parent-école est rapproché des rapports « des sociétés primitives avec leur totem. Il faut tout le temps être en contact avec la force ancestrale, en recevoir l'énergie, être protégée par elle. L'enfant à l'école est l'une des médiations par lesquelles s'effectue ce contact. »<sup>2</sup>

L'article 2 des statuts de l'association en définit *l'objectif*: « L'association a pour but de promouvoir, faire connaître et faire progresser de nouvelles méthodes de formation continue ». Mais, par ailleurs<sup>3</sup>, l'objectif est ainsi formulé: « que l'autre puisse enfin se réapproprier son JE ». Le rêve pourrait s'appeler « une école de la lecture du monde », dans laquelle prime « l'idée de substituer à la finalité monodirectionnelle du savoir pour le savoir, dès 6 ans, celle du développement des potentialités de chacun ». Cette relation pédagogique nouvelle qui en émerge est nommée pédagogie « de la solidarité cognitive », son rôle serait alors de « viser à la rigueur de la pensée, à la formation d'une image de soi harmonisant ça, moi et sur-moi et donnant la jouissance d'être acteur dans la lutte contre la barbarie. ». (Il s'agit de lutter contre une école « bouillon de culture pour les névroses », selon les termes du pasteur Pfister, ami de Freud.)

Pour ne pas couper l'état de l'école de l'état de la société, le CIPA (Collège International de Psychanalyse et d'Anthropologie), avec lequel travaillent les psychanalystes d'AGSAS, tient à sa dimension complémentaire d' « anthropologie ». L'intervention en collège de psychologues et de psychanalystes ne doit pas médicaliser les problèmes ni les traiter de façon endogène.

---

<sup>1</sup> La nature de l'espace de médiation, par le collectif Winnicott Soutien au Soutien, Je est un autre, n°5, p.47

<sup>2</sup> Je est un autre, n°2, p.15

<sup>3</sup> Je est un autre, n°2, p.3

Les recherches de Balint sur les psychothérapies brèves et les psychothérapies focales autour du « problème nodal », ont été précieuses pour le travail des groupes sur les cas concrets. Car il n'est pas à envisager de pratiquer une psychanalyse classique au sein du système scolaire.

#### 2.2.4. Le médiateur

« Le collectif Bion, reprenant autrement le concept de fonction alpha face aux éléments beta, émet l'idée qu'être médiateur c'est créer un espace qui permet de travailler sur la « déliaison » en vue de la « reliaison ».

Le médiateur est celui qui permet le passage entre soi et l'autre, entre soi et soi. Il est « celui qui représente la loi, que j'[le rapporteur du collectif endogamie-exogamie] appellerai « endo-exogamique » et « exo-endogamique ». Il s'interdit de représenter les objectifs exogamiques sans se soucier en même temps du vécu endogamique, de même qu'il s'interdit de représenter les objectifs endogamiques sans se soucier des exigences exogamiques. »<sup>1</sup>

Michel Delevay définit ainsi le médiateur:

« Le médiateur n'est pas uniquement la personne qui accompagne l'élève sur le chemin de ses acquisitions. Il n'est pas seulement celui qui introduit autrui à la culture. Son action le situerait alors dans le champ de la liaison, voire de la dépendance entre l'adulte et l'enfant. Le médiateur est aussi celui qui permet à l'élève de se mettre à distance des conditions de l'appropriation, afin de le rendre attentif aux circonstances qui lui ont permis d'adhérer un temps au projet du maître.[...] Sans médiation, l'apprentissage de l'enfant est acquisition et non pas appropriation. »

Il conclut:

« L'enseignant est un médiateur à condition d'être une interface entre celui qui apprend des savoirs et le sens essentiel de ces derniers. Il y a médiation si, au delà de ce qui est enseigné, le maître parvient à faire toucher du doigt aux élèves la profondeur de ceux-ci, leurs fondements anthropologiques et sans doute mythologiques. La médiation doit faciliter l'accès au sens. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Collectif endogamie-exogamie du S. au S., Je est un autre, n°5, p.51

<sup>2</sup> Je est un autre, n°5, p.9

On ne peut pas parler vraiment de *formation* du médiateur, dans la mesure où elle est informelle, se construit au fil des cas travaillés ensemble, ne débouche sur aucune validation ou reconnaissance officielle. La relation avec J.Lévine et sa présence sont assez fortes, mais dans la liberté dûe au respect des différences de personnalité.

Un groupe peut durer aussi longtemps que souhaitable et souhaité, voire 7 ou 8 ans.

Ces groupes formatifs de Soutien au Soutien ne sont pas à confondre avec les groupes de travail, dont l'objet est l'articulation théorie/problèmes concrets, qui fonctionnent autour d'un thème: « l'apport de Bion », « les travaux de Winnicott »..., en fonction des affinités et des axes de recherche des uns ou des autres.

A la suite à son expérience de formation du personnel de l'Education Nationale, une réflexion débouchant sur ce que devrait être la formation des enseignants aujourd'hui est proposée par Jacques Nimier:

« Que pourrait comprendre une formation de médiateurs?

- une formation à l'écoute bien sûr.[...]

- une formation à la notion de représentation, c'est évident.[...]

- une formation permettant d'acquérir «une distance» par rapport aux problèmes abordés, par rapport aux protagonistes présents, c'est nécessaire, sûrement. »<sup>1</sup>

Mais il ne s'agit, là encore, que de propositions qui n'ont pas vu le jour sur le terrain.

### **2.2.5. Caractéristiques des situations de médiation proposées**

Si la médiation permet de passer de « l'en-dedans » à « l'en-dehors », alors l'Ecole est le premier lieu de médiation, lieu de passage entre famille et société, entre soi et l'autre, entre sa propre vision du monde et un monde partagé.

Etant donné le mode de fonctionnement, *l'intention* du recours à la médiation ne peut venir que de l'enseignant lui-même, qui reprend à son propre compte la triple fonction médiatrice qui est la sienne face à l'adhésion à la Loi, en tant que lien social, qui est le problème majeur de l'institution scolaire dans les situations de conflit vécues

---

<sup>1</sup> Jacques Nimier, Quelle formation pour les médiateurs? Je est un autre, supplément au n°5, p.28

aujourd'hui. Freud, écrit J.Lévine, énumère ces attitudes de médiation qui doivent être appliquées en totalité:

« On a, à juste titre, mis l'accent sur la fonction séparatrice du père par rapport à la fixation de l'enfant à la mère. En réalité, le père a deux autres fonctions qu'on ne peut banaliser: une fonction de message sur la réalité et la façon de s'y conduire et une fonction de représentant de l'avenir qui invite l'enfant à se vivre dans une perspective de construction. C'est de l'alliance entre l'instance paternelle et l'enfant, à propos de ces trois fonctions, que semble dépendre en définitive une adhésion suffisamment motivante à la loi. »<sup>1</sup>

On retrouvera, dans la conception de la médiation chez Feuerstein, ce souci de mettre en place de façon prioritaire une médiation du « sens », à la fois signification de la vie et des choses, et direction, orientation, vers l'avenir.

*Les types d'acteurs* concernés par ces médiations apparaissent au fil des articles de la revue et des statuts de l'association. L'article 2, définissant l'objectif de l'AGSAS, énumère les publics auxquels s'adressent les séances de Soutien au Soutien: « plus particulièrement pour les professionnels de l'enseignement, du domaine social et paramédical; notamment les enseignants, les psychologues scolaires, les conseillers d'éducation, les travailleurs sociaux, les éducateurs, les orthophonistes. » Les parents d'élèves ne sont pas directement concernés par un travail dans les groupes pour éviter le piège de l'engrenage de la déculpabilisation.

Dans les groupes, le mélange des professions est de mise, toujours avec la présence d'un psychanalyste ou, à défaut, d'une personne dont les compétences et les qualités lui permettront d'être reconnue par tous comme capable d'animer et de faire avancer la séance.

---

<sup>1</sup> Jacques Lévine, « Honte, secret, défi: l'avènement du sujet en soutien au soutien », Je est un autre, n°5, p.41

## 2.2.6. Formes que prend l'action de médiation

Il s'agit de préparer les enseignants aux relations de médiation nécessaires au bon développement de leurs élèves. Il y a, de ce fait, deux niveaux de médiation de maître à élève en classe mais, pour qu'elle ait lieu, il a fallu une médiation de maître à maître, qui se fait au cours des séances de soutien au soutien, tant il est vrai que les difficultés de l'élève sont, en même temps, celles de l'enseignant.

« Entre la formation des enseignants et les problèmes à résoudre, l'écart est devenu tel que les lieux de réflexion sont devenus indispensables. Les psychanalystes, sollicités à intervenir dans ces lieux, ont écarté l'idée de structures de travail correspondant à une transmission scolastique du savoir psychanalytique, et ont proposé une méthode fondée sur la co-réflexion à égalité à partir des problèmes concrets du terrain. Le point de départ des séances est, soit l'insatisfaction de ne pouvoir répondre aux problèmes posés, soit la satisfaction procurée par certaines initiatives.[...] Cette organisation des groupes débouche à la fois sur le traitement des cas mis à l'ordre du jour des séances et sur une réflexion de fond sur les conditions d'une formation aux relations de médiation. »<sup>1</sup>

### 2.2.6.1. Formes que prend l'action de médiation, dans les groupes de Soutien au Soutien:

La méthode se vit en trois temps. Gilbert Jeanvion, psychologue de l'Education Nationale, en explique la démarche<sup>2</sup>:

- « Nous avons maintenant l'habitude d'aborder un nouveau problème en 3 temps:
- l'expression de l'exaspération: il s'agit de dire le malaise ou l'irritation qu'on éprouve face à une situation qu'on ne sait pas résoudre; c'est le regard-photo, celui de l'arrêt sur image, car à ce moment-là nous ne nous sentons plus très capables d'avancer seuls.
- l'accession à l'intelligibilité: c'est le temps de la décentration: on passe de l'autre côté de la barrière, on met de côté son savoir pour communiquer à partir du ressenti, de l'émotion et on se livre à des associations libres. Les élaborations imaginaires et fantasmatiques sont les bienvenues. Peu à peu vont se dessiner les chaînons principaux en même temps que la logique de l'Autre.
- la recherche du modifiable: à partir du sens construit, on va relier à l'avant et à l'après pour envisager comment une remise en développement va pouvoir se faire; on passe au

<sup>1</sup> entretien avec Jacques Lévine du 22 janvier 1996

<sup>2</sup> Quand JE va à l'école, Gilbert Jeanvion, Je est un autre n°4, p.27

regard-cinéma car le temps réapparaît, le changement devient imaginable, on recherche les moyens de l'atteindre. »

Il s'y s'ajoutera un quatrième temps, dans lequel le maître s'interrogera sur ses modes de fonctionnement professionnel, à travers le miroir du groupe.

La recherche d'éléments de réponse passe par une appropriation inventive et personnelle de chaque membre du groupe, qui fait que le « il » dont on a parlé devient du « je » pour chacun. Les implications personnelles sont donc fortes.

#### 2.2.6.2. Formes que prend l'action de médiation, dans les classes et les établissements pour les élèves:

Marie Danielle Pierrelée exprime clairement la responsabilisation dans la médiation mise en place. Elle énonce des propositions pour limiter la violence dans les collèges, qui passent par la restructuration en petites unités avec des adultes « acceptant comme tâche, non de faire passer le contenu d'une discipline particulière mais d'être responsable de la mise au travail et de la réussite des élèves dans l'ensemble des disciplines »<sup>1</sup>.

Mais on ne parle pas de la responsabilisation des élèves devant leur propre tâche. Il est question de le préparer à changer de « sphère d'appartenance », autrement dit de se donner le droit de réussir, ce qui est sans aucun doute premier par rapport à la responsabilisation sur sa tâche. Le processus de médiation ne peut, en effet, que commencer par là. Pour Jacques Lévine, « la condition majeure de la médiation », c'est que l'adulte ait un changement de regard sur l'enfant: cela seul pourra permettre à celui-ci un changement de regard sur lui-même<sup>2</sup>.

Le premier des outils proposés dans les établissements secondaires est la rédaction d'une charte réglant la vie collective, donc la possibilité donnée individuellement d'être reconnu et en sécurité pour apprendre.

La classe, particulièrement primaire, peut fonctionner sur le mode « communauté de chercheurs », afin de faciliter à la fois l'intégration dans un groupe, nouvelle famille,

---

<sup>1</sup> Marie Danielle Pierrelée, « Une autre façon de travailler à moyens constants pour améliorer la réussite et faire baisser la violence », Je est un autre, n°5, p.18

<sup>2</sup> Jacques Lévine, « Honte, secret, défi: l'avènement du sujet en soutien au soutien », Je est un autre, n°5, p.37

et l'envie de co-produire, de construire ensemble, dans un lieu où la place de chacun est reconnue.

Repris des pratiques de la pédagogie institutionnelle, le « quoi de neuf? » a une grande importance. C'est en effet le lieu d'expression des élèves, le démarrage de la journée qui fait le lien et sépare de l'extérieur, qui donne le temps et les mots pour exprimer le ressenti, le vécu.

D'autres techniques, inspirées de Freinet et de méthodes pédagogiques dites actives, sont employées par les maîtres en fonction de leur personnalité, de leurs compétences et des besoins de leur classe. L'essentiel est cette recherche d'activités, permettant à l'enseignant d'atteindre l'enfant là où il est, et à l'enfant de s'atteindre lui-même.

### **2.2.7. Evaluation**

Il n'y a pas eu d'évaluation des actions. Les demandes se multiplient, bien que n'étant pas, à proprement parler, institutionnelles: c'est la seule chose qui soit constatée. Les enseignants participant aux groupes y trouvent le lieu d'expression, d'explicitation, de partage... qui n'existe pas ailleurs.

L'association se compose d'une dizaine de psychanalystes, de 300 adhérents et d'environ 700 sympathisants. Les personnes qui se rapprochent des groupes sont en général des « gens qui réalisent qu'ils ne sont pas formés pour assurer le quotidien de la classe ». La demande d'intervention, sous forme de conférences ou de mises en place de groupes d'enseignants qui s'interrogent sur le concret du quotidien, émane d'utilisateurs isolés. Leur demande remonte, via les MAFPEN, aux IUFM ou aux rectorats, pour des chefs d'établissements, des conseillers d'orientation ou des psychologues scolaires, dans la plupart des cas. La demande n'est donc pas institutionnelle, elle émane de particuliers.

Tout cela « permet de comprendre les limites dans lesquelles une méthode comme le S. au S. opère actuellement, mais laisse du même coup imaginer ce que pourrait être son efficacité si les médiations relationnelles s'accompagnaient de véritables médiations institutionnelles et cognitives. »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Jacques Lévine, « Honte, secret, défi: l'avènement du sujet en soutien au soutien », Je est un autre, n°5, p.37

### **2.3. Entre philosophie, psychologie et psychanalyse:**

On ne peut pas parler de « mouvement pédagogique » pour ces multiples approches. Il s'agit plutôt de réflexions ou de pratiques mises en place par des chercheurs se référant à la notion de médiation telle qu'elle est décrite en philosophie et/ou en psychanalyse. Ces approches font l'objet de publications ou de communications au cours de colloques dont le thème touche la médiation sous toutes ses formes.

Les théoriciens cités sont souvent les mêmes: Freud, Vygotsky, Bruner et, parfois, Florès ou Dewey. Le langage et la métacognition, qui lui donne une large place, sont des points de repères importants dans les définitions et pratiques de médiation alors décrites.

En voici deux exemples.

#### **2.3.1. Hubert Hannoun, la médiation, modalité pour résoudre « les conflits de l'éducation »**

Dans un ouvrage où il se pose la question de ce « qui, fondamentalement, oppose les thèses de l'épanouissement à celles de l'adaptation » en matière d'éducation et de pédagogie, Hubert Hannoun<sup>1</sup> propose de mettre en place « une éducation transformationnelle ». Trois principes fondamentaux basent sa réflexion:

- « - la contradiction objective comme origine du processus éducatif
- la médiation comme instrument nécessaire de l'action éducative
- l'inter-transformation des termes de la contradiction comme but premier de l'acte éducatif »<sup>2</sup>

La médiation permet de « révéler les possibilités virtuelles en fournissant des contenus capables de les expliciter », et d'enrichir l'enfant de toute la culture présente. Elle apprend à « distinguer le Soi du Lui », à se socialiser.

Il justifie, à sa manière, la nécessité d'un passage par une éducation par un tiers, avec d'autres, pour pouvoir profiter des situations d'apprentissage proposées par la vie:

---

<sup>1</sup> Hubert Hannoun, Les conflits de l'éducation, éditions ESF, Paris, 1975.

<sup>2</sup> titres des chapitres de la deuxième partie de l'op. cit.

« S'auto-éduquer suppose que, au préalable, on aura été éduqué par les choses et les hommes. L'hétéro-éducation n'aura jamais de sens autre que celui de médiateur de la formation autonome.[...] La formation par le monde des choses ne suffit pas. »<sup>1</sup>

Dans une lignée philosophique qui oppose médiat à immédiat, il voit dans la médiation le moyen de réconcilier les thèses pédagogiques tendant à s'intéresser au développement de l'être avec, sous-tendues, une notion d'intérêt et celles que retiennent par les nécessités sociales centrées sur le contenu, avec une notion d'effort. Cette médiation ne sera pas seulement humaine, à travers une personne ou un groupe, - médiation qui se ferait « par identification ou par opposition<sup>2</sup> »- mais pourra être un contenu culturel, se jouant de l'opposition nature/culture:

« Culture passée, culture diffuse ou culture présente affirmée, la culture demeure un contenu médiateur de l'expression de la nature sociale ou individuelle. »<sup>3</sup>

Ce pourra être encore les perspectives que l'on a sur l'enfant:

« L'éducation s'insère profondément dans le présent, dans sa forme, elle pénètre dans l'avenir par son contenu. Elle parviendra à surmonter cette contradiction en faisant de la visée de certaines perspectives à venir la médiation de son succès présent. »<sup>4</sup>

Les « inter-transformations » successives, entre l'enfant et le groupe, l'enfant et le maître, l'enfant et le contenu, l'enfant et le monde, produites par la situation éducative, deviennent tour à tour médiatrices pour l'enfant, accompagnant et provoquant son développement individuel et social.

### **2.3.2. Thérapies du langage, médiations éducatives**

Même s'il ne s'agit pas de pratique « pédagogique » à proprement parler, cette demande de médiation concerne l'Ecole, puisqu'elle émane de parents ou d'enseignants pour des enfants en difficulté d'apprentissage à l'oral ou à l'écrit.

Sous ce titre, Monique Frumholz<sup>5</sup> expose les applications, en orthophonie, de la médiation: « le thérapeute du langage, par le biais de l'entretien clinique, doit permettre au

---

<sup>1</sup> idem p.138

<sup>2</sup> idem p.169

<sup>3</sup> idem p.145

<sup>4</sup> idem p.151

<sup>5</sup> Monique Frumholz, *Thérapies du langage, médiations éducatives*, in *Les médiations en éducation, Spirale*, n° 17, Lille, Janvier 1996.

consultant de se placer dans une posture lui autorisant d'auto-gérer ses apprentissages. Seule cette attitude de dévolution<sup>1</sup> autorisera le consultant, par des verbalisations successives et à son rythme, à reconstruire un autre statut d'apprenant un autre statut de locuteur/scripteur. »

La « thérapie du langage » s'offre comme alternative aux deux types de pratique classique en orthophonie, « un courant que l'on pourrait qualifier plutôt de techniciste et un second courant s'inscrivant plus nettement dans le relationnel ». Inscrite dans la ligne théorique de Bachelard, « elle ne proposera pas de démarches à visée réparatrice »:

« le but de cette thérapie du langage ne sera pas de rééduquer, de « combler des lacunes », mais de proposer aux consultants un lieu spécifique où il sera amené à découvrir, à son rythme et s'il le désire, le pourquoi de ses difficultés et à inventer des transformations possibles dans les conditions subjectives et objectives qui sont à la base de son problème. Lors des suivis en thérapie du langage, il sera donc tenu compte des représentations que le consultant se fait de son statut d'apprenant, de la tâche à accomplir, de l'objet d'apprentissage qui pose problème. »<sup>2</sup>

La situation proposée est une situation éducative, qui se présente comme un lieu de médiations, dont la verbalisation est le principal canal.

---

<sup>1</sup> selon le terme de G.Brousseau, cf. Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques, Actes de la 3ème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques, Olivet, IMAG Orléans, 1984. « montrer qu'il n'est pas dans son rôle de diffuser des connaissances, céder l'acte d'enseigner,... lui permettre de risquer ses savoirs pour en construire d'autres. »

<sup>2</sup> Monique Frumholz, Thérapies du langage, médiations éducatives, in Les médiations en éducation, Spirale, n° 17, Lille, Janvier 1996.

## **En résumé pour ces approches issues de la psychanalyse**

La démarche ne correspond pas à celles que l'école met en place habituellement. Sans doute est-ce la raison de son peu d'impact sur le plan institutionnel.

L'approche est pleine d'intérêt pour la reprise de l'idée qu'il existe, à côté des êtres humains médiateurs des événements, des institutions ou des organisations qui le sont tout autant. Encore faut-il ne pas oublier que c'est le plus souvent à travers la parole ou l'attitude d'un être humain qu'ils peuvent prendre du sens, être signifiants et constructeurs pour l'enfant. Le maître a aussi besoin de médiations pour comprendre, pour dépasser une situation, pour l'analyser et aller au-delà; ce n'est pas à négliger.

Il n'en demeure pas moins que la part relationnelle du développement de l'enfant veut y être prise en compte lorsqu'on parle de l'école comme lieu de socialisation. Celle-ci peut-elle être indépendante de ce qu'a précédemment vécu l'enfant? Oui, sans aucun doute, lorsque la socialisation en famille s'est bien passée et a été source de développement. Non, répond l'AGSAS, lorsqu'il y a eu ou qu'il y a encore dysfonctionnement dans les relations familiales. Il faut alors mettre en place un accompagnement double, de l'enfant et de son enseignant, qui leur permette de se (re)trouver au sein de l'institution. L'approche psychanalytique met en lumière des zones qui, n'étant pas en relation directe avec le savoir, n'entrent pas dans la fonction pédagogique classique. Elle éclaire ainsi des difficultés à apprendre et à enseigner qui ne sont pas uniquement d'ordre cognitif. Elle permet un regard sur l'enfant dans sa dynamique temporelle. En cela, elle est un outil qu'on ne retrouve pas ailleurs. La médiation, dans ce cadre, est un acte éducatif et constitutif qui permet l'identification, donne du sens, enclenche la dynamique temporelle du développement de l'individu. Le médiateur symbolise le passage d'une Loi à une autre, d'un lieu de développement à l'autre: il est le passeur.

La question qui se pose concerne les moyens mis en oeuvre axés sur la parole: est-elle le seul canal pour une médiation ou des « ressentis », des expériences plus physiques, corporelles et cognitives peuvent-elles aussi servir de relais? La psychanalyse marque ces expériences de sa philosophie et de ses méthodes; souhaitons qu'elle ne les enferme pas.

On aura redonné à la médiation sa double dimension de séparation/identification et de relais, qui permet les échanges. Mais il ne faut pas oublier le rôle de « décodeur » ou de « révélateur » que peut avoir alors la tierce personne par laquelle ces situations prennent sens. On a souvent l'impression, dans les récits d'expérimentation, d'assister à une cascade de médiations, qui sont, la plupart du temps, déclenchées par quelqu'un qui a modifié l'environnement et facilité la prise ou l'émergence de sens en poussant à la métacognition et à la verbalisation. A qui, alors, attribuer réellement le rôle de médiateur: à l'évènement, à la pensée ou à la tierce personne?

**3. L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE MEDIATISE:**  
**LES TRAVAUX DE REUVEN FEUERSTEIN ET YACOV RAND**

On pourrait être tenté de situer les travaux de Reuven Feuerstein parmi ceux qui ont trait à la médiation cognitive, d'autant que c'est ainsi qu'ils ont été diffusés en France. Mais ce serait en oublier toute une partie concernant l'affectif, l'image de soi, la relation aux autres, ce qui n'est pas à négliger. Ainsi, vu cette réalité, il faut le mettre dans une catégorie à part.

« Reuven Feuerstein, tout à la fois, est aidé et compromis par la faveur dont jouissent actuellement les méthodes d'éducation cognitive. Il en profite puisque, à certains égards, il est inscrit parmi elles et bénéficie donc de l'audience qui est présentement la leur. Mais, simultanément, elles en gênent la compréhension car les esprits superficiels sont portés à le placer au sein de la liste et à ne voir dans le PEI qu'un instrument parmi les autres, susceptible d'être mis entre les mains des sujets à former; ils perçoivent en lui un outil censé les entraîner mentalement et les stimuler intellectuellement, [...]ils en fournissent donc une représentation et en préconisent un usage de type techniciste et, par là, ils manquent entièrement le sens authentique de l'oeuvre de R.Feuerstein, pour qui « l'outil » n'a de signification que par et au sein d'une médiation, c'est-à-dire de la relation duelle qui s'instaure entre le médiateur-formateur et le médié-formé. »<sup>1</sup>

C'est la seule proposition qui, dès les années 70, s'appuie sur des outils originaux pour la pratique pédagogique et qui ait, parallèlement, permis une théorisation du principe de médiation dans ce domaine.

**3.1. Le contexte d'émergence, historique et évolution**

Le contexte historique de la construction de ces outils est marqué par des situations très particulières: l'accueil, en Israël, à partir de 1948, des enfants ayant vécu des événements difficiles, coupés de leurs racines familiales et souvent culturelles, dans la

---

<sup>1</sup> Guy Avanzini, introduction au dossier du CLERSE, n° de février 1994, Lyon II.

mesure où l'intégration dans les différents pays avaient, parfois fortement, imprégné leur style de vie et les modes de pensée.

« Dans les premières années d'après guerre, R. Feuerstein travaille avec des enfants rescapés de la Choa et dès la création de l'Etat d'Israël avec des enfants en difficulté, venus de divers pays de la diaspora. Il est frappé par la différence entre leur performance scolaire très déficiente et ce qu'il entrevoit comme leur potentiel. Observant leur comportement souvent impulsif, leur incapacité à comparer objets ou événements, leur difficulté à associer effet et cause... R. Feuerstein démontre que ces déficiences des fonctions cognitives les empêchent d'apprendre et d'utiliser l'information reçue. Les mesures statiques du quotient intellectuel s'avèrent insuffisantes, il faut développer des méthodes dynamiques pour à la fois mesurer et apprendre à apprendre. »<sup>1</sup>

Dans la théorie développée par l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé (EAM), un tiers s'interpose volontairement entre celui qui apprend et ce qui est à apprendre. La réaction d'apprentissage s'explique, alors, ainsi: un stimulus (S) entraîne une réponse (R) de celui qui apprend (O) avec l'aide d'un être humain (H). Celui-ci filtre, organise, donne du sens au stimulus; on peut écrire la relation d'apprentissage sous cette forme:  $S \Rightarrow H \Rightarrow O \Rightarrow R$ . Mais, comme il canalise aussi l'action d'apprendre vers la réponse personnelle adéquate, on peut écrire:

$$S \Rightarrow H \Rightarrow O \Rightarrow H \Rightarrow R.$$

Les deux interactions notées H sont des actes de médiation potentiels. C'est grâce à ces situations de médiation, vécues avec quelqu'un d'autre, que l'enfant va prendre l'habitude de tirer parti d'autres opportunités d'apprendre, même informelles. Ces situations médiatisées ont un impact particulier sur le développement de l'intelligence et de la capacité à apprendre.

Le terme de « médiatisé » renvoie ici aux interactions sociales facilitatrices de développement, dont parlent Vygotsky et Bruner. Feuerstein tient compte de résultats de recherche dans des courants théoriques différents. Influencés par le Structuralisme, jouant sur le registre comportemental, instrumental, faisant de leur « Programme d'Enrichissement Instrumental » un objet transitionnel au sens de Winnicott et travaillant dans le registre cognitif, les Professeurs Feuerstein et Rand ont mis au point une démarche originale, qui tire profit des différentes conceptions de l'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Document Institut André Neher, 19 rue de Téhéran, Paris 8ème, 29 Avril 1996.

« Contrairement à l'apprentissage par contact direct, l'apprentissage médiatisé produit quand un intermédiaire se place entre l'élève et l'environnement pour lui interpréter la réalité. Donc, l'EAM n'est pas nécessairement synonyme d'interactions sociales. Ce n'est pas l'information-stimulus provenant d'objets ou d'êtres vivants, qui est importante pour l'individu, mais le type d'information reçu. L'essentiel de l'interaction médiatisé est que, dans le processus de médiation de l'information, une transformation se produit qui favorise la transmission d'une signification non inhérente au stimulus brut ou à l'information sensorielle touchant l'organisme.[...] En plus de communiquer toutes sortes d'informations spécifiques inaccessibles par contact direct, telles la connaissance du passé, l'apprentissage médiatisé fournit le type d'expérience nécessaire à l'établissement de la structure cognitive. »<sup>1</sup>

Il ne faut donc absolument pas enfermer ces travaux dans un cadre cognitiviste et, à l'intérieur de celui-ci, dans la catégorie de l'impact des interactions sociales dans le développement de l'intelligence. Ce serait un contresens. Il faut signaler qu'au mot « potentiel » Feuerstein préfère aujourd'hui celui de « propension » à apprendre, plus évocateur du côté « énergétique » qu'il veut travailler.

L'intérêt ne s'arrête pas là. Constatant les bénéfices de ce type d'apprentissage, R. Feuerstein et Y. Rand posent le postulat optimiste suivant: si le propre de l'Homme est de pouvoir sans cesse apprendre, d'être capable de s'adapter, de modifier son comportement et d'augmenter ses savoirs, selon les théories de la modifiabilité cognitive, alors, quels que soient son niveau et son âge, il peut changer des stratégies mentales, des attitudes inefficaces. Pour limiter, voire corriger, parmi les déficiences cognitives, les lacunes dues aux premières médiations (cf. Winnicot), on peut proposer une re-médiation (nouvelle médiation) corrective. La re-médiation demande au médiateur une vigilance plus grande à l'égard de celui qui apprend, afin de repérer à quel moment de l'acte de pensée des dysfonctionnements apparaissent. Elle n'est efficace que si celui qui apprend est acteur dans l'acte d'apprendre.

---

<sup>1</sup> R. Feuerstein, La modifiabilité cognitive au moment de l'adolescence, doc. HWCRI, centre de recherche de Jerusalem, 1987 traduction adaptée de: R. Feuerstein, Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980,

On a donc deux formes possibles pour l'acte de médiation, l'une plus portée sur la plasticité nécessaire pour acquérir des savoirs à intérioriser, la médiation, l'autre sur les dysfonctionnements internes des outils cognitifs, la re-médiation.

Le travail est prévu en deux temps: un temps d'évaluation des procédures cognitives utilisées spontanément, où se révèlent ce qui entrave, perturbe les capacités de réflexion, de pensée, d'apprentissage (ce que les auteurs nomment « fonctions cognitives déficientes »), à travers un ensemble de tests appelés LPAD, Learning Potential Assessment Device, puis un temps de correction de ces déficiences, à travers des situations pédagogiques, centrées sur les actes mentaux à fournir pour résoudre les activités proposées, c'est le PEI, Programme d'Enrichissement Instrumental.

Ces outils pédagogiques sont aujourd'hui traduits dans 15 langues et mis en pratique dans plus de 70 pays.

### **3.2. Définitions de R.Feuerstein et Y.Rand**

La notion de médiation est inséparable de celle de modifiabilité cognitive structurelle. Elle en est le moyen privilégié; dans le discours de R.Feuerstein, elle est une donnée évidente en éducation, elle ne se discute pas; elle est, de tradition, et parce que les hommes, de génération en génération, y ont toujours eu recours pour transmettre à la fois les savoirs, les codes et les valeurs à partager, les modes de pensée, afin de comprendre le monde:

« Qu'on le veuille ou non, l'oeuvre de R.Feuerstein ne se comprend pas en dehors d'un climat philosophique et spirituel de type personnaliste. Qu'est-ce, en effet, qui fonde sa croyance inconditionnelle dans l'éducabilité de l'être humain? Ce n'est pas seulement un postulat méthodologique, un simple « comme si », une supposition formelle, une hypothèse arbitraire, l'effet d'un optimisme tempéramental. Chez le pédagogue israélien, ce postulat est indissociable de sa foi, de son référentiel théologique, de son insertion dans la tradition judéo-chrétienne. »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Guy Avanzini, introduction au n° de février 1994 du CLERSE (Centre Lyonnais d'Etudes et de Recherches en Sciences de l'Education de l'Université de Lyon II.

Si ce climat personnaliste transparait dans l'ensemble des travaux, il va de pair avec la nécessité d'une inscription identitaire dans une communauté, ce qui l'équilibre et lui donne sens.

Les termes hébreux employés « tivoukh » pour *médiation*, « métavekh » pour *médiateur*, et « halemida hametavekhett » pour *apprentissage médiatisé*, sont issus de « tavekh », qui a le sens de *milieu*; il n'y a pas à y rechercher de significations particulières. Ils ont été traduits, en anglais puis en français par le terme de médiation. Interrogé sur le choix de ce terme, R. Feuerstein répond malicieusement que, s'il avait su tout ce que cela entraînerait, il en aurait choisi un autre. Mais, connaissant son humour, ce n'est pas à prendre au pied de la lettre... d'autant qu'il avoue ne pas trouver ce qu'aurait pu être « cet autre mot » pour nommer ce type d'interaction et ce qu'il déclenche. Ont été décrits, dans le chapitre concernant la notion de médiation en théologie, les modèles de médiateurs que sont Abraham et Moïse. Cette référence ne peut être négligée lorsqu'on parle des travaux de Feuerstein. Par ailleurs, on peut raisonnablement penser que, au-delà de la figure religieuse se cachent des rôles humains, de grands archétypes, redessinés ou adoptés par la psychologie ou la psychanalyse.

Plus que la médiation, c'est l'apprentissage médiatisé que R. Feuerstein s'attache à définir:

« Dans son sens le plus large, l'EAM peut être décrit comme la composante psychologique de la transmission culturelle. Les psychologues ont eu tendance à prendre pour acquis le phénomène universel de la transmission culturelle de génération en génération (Bruner fait une exception notable) non seulement par rapport aux processus psychologiques impliqués, mais aussi par rapport à leurs résultats psychologiques.

(Mais, s'il est question de culture, ce ne sont pas les savoirs-supports de la culture qui sont en jeu, ce sont les structures cognitives qui permettent de les acquérir et de les utiliser.)

Mis à part leurs contenus spécifiques, les cultures différentes fournissent toutes, une structure à l'intérieur de laquelle le contact direct et l'expérience des objets et des événements, peuvent être organisés, interprétés et compris. »<sup>1</sup>

L'Expérience d'Apprentissage Médiatisé reste cependant à considérer uniquement comme une « modalité », en tant « qu'interaction avec un autre être humain qui interprète le monde pour l'enfant. »<sup>2</sup>

### 3.3. Les attentes et les enjeux, les objectifs

« Notre but est de créer chez l'homme une sensibilité qui lui permette d'utiliser chaque expérience de sa vie pour se modifier de façon continue. Le but de l'EI et de la médiation est donc d'augmenter l'autoplasticité. »<sup>3</sup>

Cette autoplasticité manque à certains individus de faible niveau comme à d'autres de très haut niveau cognitif, qui restent « accrochés » d'une façon rigide et non flexible à certains modes de pensée et de fonctionnement.

Les objectifs du Programme d'Enrichissement Instrumental (EI ouPEI) qui met en oeuvre l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé dans une forme structurée d'exercices contruits et progressifs, sont clairement explicités<sup>4</sup>:

« L'objectif principal est de provoquer la capacité de l'organisme humain à se modifier à travers l'exposition directe aux stimuli et aux expériences provoquées par la rencontre avec les événements de la vie et avec les opportunités d'apprendre organisées de façon formelles ou non. »

Le but de la médiation est bien ciblé, non comme une aide ponctuelle pour une difficulté passagère d'apprentissage ou de résolution de problème mais, à travers elle, il s'agit de permettre à l'individu de trouver comment aborder les événements pour qu'ils

---

<sup>1</sup> R.Feuerstein, La modifiabilité cognitive au moment de l'adolescence, doc. HWCRI, centre de recherche de Jerusalem, 1987 traduction adaptée de: R.Feuerstein, Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980,

<sup>2</sup> R.Feuerstein, M.B.Hoffman, Conflit inter-génération des droits: imposition culturelle et réalisation de soi, in Textes de base en pédagogie, L'éducation cognitive, sous la direction de FP Büchel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1995, p.103,

<sup>3</sup> R.Feuerstein, le PEI, in Cahiers Binet Simon, n° 635, 1993 -n°2, p.9-11.

<sup>4</sup> R.Feuerstein, Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980, chapitre 6, goals and structure of Instrumental Enrichment, p.115 et sq.

deviennent source d'apprentissage. Les sous-butts exprimés délimitent le cadre de l'action de médiation:

« Six sous-butts servent de guide à la construction de l'EI:

1. Corriger les fonctions cognitives déficientes qui caractérisent la structure cognitive personnelle de chaque individu 'déprivé culturel' »

Ce terme est utilisé selon la définition de Winnicott et désigne l'individu qui présente des déficiences cognitives dûs à des manques de médiation et de sens des événements dans la petite enfance.

2. « Faire acquérir les concepts de base, étiquettes, vocabulaire, opérations et mises en relations mentales, pour que la pensée devienne représentationnelle, relationnelle et opérationnelle »

Il ne s'agit pas d'enseigner à utiliser les opérations mentales, comme le chercheront certaines méthodes pédagogiques de référence piagétienne, mais de rendre la pensée opérationnelle en l'équipant d'outils cognitifs, dont de concepts requis pour une pensée abstraite.

3. « Générer une motivation intrinsèque à travers la formation d'habitudes »  
« L'habitude peut être définie comme un système de besoin interne, l'activation de celui-ci devient indépendant du besoin extrinsèque qui l'a généré. »

C'est l'originalité du Programme que de provoquer l'enfant à la mobilisation active de besoins d'utilisation de formes de pensée que l'environnement ne leur offre pas toujours: utiliser le système spatial conventionnel, mettre en oeuvre une pensée de haut niveau d'abstraction, ...

4. « Produire, chez l'élève, un processus réflexif et signifiant, résultats de la confrontation avec ses comportements d'échec ou de réussite dans les tâches proposées

Il y a là, à travers des habitudes métacognitives, projet de permettre à l'enfant de dépasser un comportement de 'passage à l'acte' impulsif et ne se basant pas sur un 'acte de pensée'. On va, par exemple, le provoquer pour lui donner l'habitude de n'agir qu'après s'être posé quelques questions sur l'acte à poser, Quoi? Qui? Comment? ...

5. « Créer une motivation intrinsèque à la tâche elle-même. Ce qui a deux aspects: le plaisir d'une tâche pour son propre compte, et la signification sociale de réussir dans une tâche qui est souvent difficile »

Par rapport à d'autres approches plus comportementalistes, dans lesquels le sujet n'est pas engagé, l'investissement requis par les tâches proposées enseigne la liberté d'agir sans forcément rechercher une gratification immédiate. C'est là une des clefs de la réussite. Elle entraîne une responsabilisation de l'élève dans l'activité d'apprendre et non dans l'activité elle-même.

6. « Un des aspects vitaux du programme concerne la dynamisation d'un comportement cognitif autonome »

L'objectif est, alors, de permettre à l'enfant d'oser générer lui-même des informations nouvelles qu'il aura produites.

« La reconnaissance du passé et l'anticipation de l'avenir constituent des exigences culturelles qui permettent à l'organisme humain de s'adapter en invoquant des processus représentatifs, le rendant capable de se projeter au-delà de l'univers immédiat de l'observation et de l'action directe. »<sup>1</sup>

Cette intervention, entre autres caractéristiques, se donne comme objectif: de donner du sens, de permettre de créer des liens et d'entraîner au delà de la situation d'apprentissage proprement dite, en passant de l'expérience à l'abstraction et à la généralisation.

Travailler l'activité d'apprentissage au-delà des contenus des disciplines scolaires ou professionnelles proprement dites, c'est un moyen pédagogique. Certains apprentissages, concernant le temps et l'espace particulièrement, seraient impossibles sans cette intervention intentionnelle, chargée de sens, d'un tiers

---

<sup>1</sup> R. Feuerstein, La modifiabilité cognitive au moment de l'adolescence, doc. HWCRI, centre de recherche de Jerusalem, 1987 traduction adaptée de: R. Feuerstein, Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980,

### 3.4. Le médiateur

#### 3.4.1. Dans la propre expérience de R. Feuerstein:

S'il y a des médiateurs « naturels », -il nomme explicitement les parents et grands-parents-, il estime qu'on peut aussi être médiateur pour d'autres, hors de ces relations de proximité familiale. Il ne parle pas alors de talent, mais « d'appel ». Il y aurait une dimension religieuse dans la possibilité d'être, pour l'autre, un médiateur.

En voici un exemple. Au cours d'un entretien avec Claudine Longhi<sup>1</sup>, il livre, d'abord, le dernier message de son grand-père maternel, s'inscrivant dans une filiation morale, une tradition familiale: « Je vous souhaite la santé, mais vous interdis de devenir riches. La richesse corrompt. L'homme regarde alors ce qu'il a et non plus ce qu'il est. » Et encore: « Il y a, chez nous, une tradition qui veut que nous mettions l'accent sur l'être plutôt que sur l'avoir... Dans mon enfance, j'ai aidé mes frères et soeurs... L'exercice de l'instruction est venu tout naturellement. Aujourd'hui, la tradition de médiation se continue chez mes enfants. »

Puis, après avoir raconté sa première expérience et sa réussite, à 7 ans, lorsqu'on lui avait « demandé de transmettre, d'apprendre à mes camarades qui ne comprenaient pas les écrits, les prières ... », il s'écrie: « Je suis appelé, je peux changer certaines choses! »

Il parle « des interactions médiatiques par nos parents et les voisins qui, lorsqu'ils nous avaient en garde, tenaient le rôle de Grand-Mère et Grand-Père et nous racontaient des histoires extraordinaires! ». Puis: « tous les samedis, nous montions tour à tour sur la table de la cuisine pour raconter ce que nous avons lu, appris: donc, les manières de formuler l'expérience, de formuler l'acquis, ont été cultivées dès mon plus jeune âge ». Il y aurait deux temps dans l'apprentissage de la médiation:

- recevoir des anciens des histoires (des formulations d'expérience),
- apprendre à formuler à son tour sa propre expérience.

---

<sup>1</sup> entretien avec Claudine Longhi relaté dans le n° de février 1994 du CLERSE (Centre Lyonnais d'Etudes et de Recherches en Sciences de l'Education de l'Université de Lyon II.

### 3.4.2. Dans sa formulation pour une diffusion de ses techniques pédagogiques

« Il est clair, écrit R. Feuerstein, que l'apprentissage médiatisé ne concerne pas que la médiation des apprentissages, mais aussi la transmission culturelle. » Ainsi ceux qui n'ont vu que le travail cognitif « décontextualisé » sont-ils passés à côté d'une autre dimension, pourtant explicite et étayée, puisqu'il analyse et met en évidence le rôle de cette transmission culturelle dans le développement de l'individu<sup>1</sup>.

Pour profiter de l'expérience directe avec les événements offerts par la vie de tous les jours, il faut être capable d'en déchiffrer les points de repères et les significations que seule la médiation humaine a pu permettre de construire: par la sélection des stimuli, en fonction, par exemple de besoins et de codes sociaux culturels (pas pour toi, pas ici, pas maintenant...), en donnant aux stimuli leur valeur et leur signification temporelle et spatiale, en lui permettant de découvrir l'organisation d'un scénario de tâches, en l'orientant vers le futur. Il apprendra en imitant d'abord, en comprenant ensuite, au gré des répétitions, en percevant les variations entre les situations, à anticiper. La transmission du passé et la représentation du futur l'aideront à se situer. Enfin, il acquerra un comportement de comparaison spontané entre ce qu'il vit et ce qu'il sait, créant des relations entre les événements et les pensées.

L'adulte médiateur sélectionne, groupe, ordonne, cadre des stimuli qui n'arrivent plus au hasard ayant été choisis avec une intention déterminée, claire et partagée par tous.

« Le « médiateur », guidé par ses intentions, sa culture, son investissement émotionnel, choisit et organise le monde des stimuli pour l'enfant. Il sélectionne les stimuli qui sont les plus appropriés, et ensuite, les cadre, les filtre, et les régule; il détermine l'apparition ou la disparition de certains et en ignore d'autres. A travers ce processus de médiation, la structure cognitive de l'enfant est touchée. L'enfant acquiert des modèles comportementaux et des modes d'apprentissage avec lesquels il commence à pouvoir apprendre en profitant d'une exposition directe aux stimuli. »<sup>2</sup>

Le médiateur sert de moteur en provoquant et canalisant l'activité mentale et la verbalisation de celle-ci, en guidant pour dépasser l'expérience et découvrir au-delà des

---

<sup>1</sup> R. Feuerstein, Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980, chapitre 2 et 3.

<sup>2</sup> R. Feuerstein, Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980, p.16.

possibilités de compréhension et d'action sur le monde que, seul, l'enfant ou l'adulte n'aurait pu atteindre, mais qu'il pourra utiliser, seul, par la suite.

Il faut noter ici les travaux de Frère Lorenzo Tébar Belmonte, directeur pédagogique des Editions Bruno, centre d'édition de manuels pédagogiques des Frères des Ecoles Chrétiennes, à Madrid. Sa thèse porte sur le profil du médiateur. La question de départ touche à ce qu'apportent aux processus enseigner/apprendre, sur le plan didactique, les programmes cognitifs. Il prend comme référence concrète les expériences d'application du PEI, en Espagne, pour chercher les changements que la formation a entraînés dans l'attitude pédagogique des maîtres. Il a été amené à élaborer un ensemble d'items<sup>1</sup> qui traduisent la pratique didactique du praticien formé à la médiation, puis à repérer dans cet ensemble les plus caractéristiques. Ainsi, selon ses résultats, le médiateur est d'abord celui qui centre son travail éducatif sur les fonctions cognitives déficientes de ses élèves et travaille particulièrement sur le partage des objectifs pour les motiver à dépasser la situation d'apprentissage présente. Il « sélectionne les critères de médiation selon les nécessités des élèves », fait attention à l'analyse, aux questions posées et à l'élaboration des hypothèses. Il s'attache donc d'abord à leur activité mentale. Il analyse, en effet, avec eux, leurs processus de recherche et de planification, et met en valeur les stratégies mentales. Enfin, il pousse à l'abstraction, l'intériorisation et la généralisation et propose aux élèves de fréquentes auto-évaluations et auto-analyses de leurs processus d'apprentissage.<sup>2</sup>

### **3.5. Caractéristiques des situations de médiation proposées**

Feuerstein donne à l'EAM deux caractéristiques principales:

- « a) un but, pas toujours conscient chez le médiateur, d'interpréter pour l'enfant le domaine des expériences
- b) de transcender l'expérience et les besoins immédiats de 'ici et maintenant'. »

---

<sup>1</sup> cf. annexe 4

<sup>2</sup> informations recueillies au cours d'un entretien le 9 décembre 1997.

Ainsi, intentionalité réciproque, transcendance et signification sont les trois caractéristiques essentielles de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé, complétées d'autres « critères »<sup>1</sup>: (cf. annexe 4: les outils du Pei)

Ces autres critères renvoient à des pôlarisations diverses qui ont été, à un moment ou un autre, le point central de « méthodes » pédagogiques: focalisation sur la relation aux autres, sur le savoir ou sur le sujet lui-même. Ils ne sont pas tous d'ordre purement cognitif. Le fait qu'ils soient rassemblés et travaillés parallèlement leur donne une tout autre dimension.

L'ordre des critères n'est pas donné en fonction de ce regroupement mais dans l'ordre d'importance, pour caractériser la situation de médiation, ce qui n'a pas permis, au début, de prendre toute la mesure de ce qu'ils signifiaient.

Après les trois premiers déjà cités, viennent deux critères qui assurent l'entrée du sujet dans l'acte d'apprendre. En effet, sans « sentiment de sa compétence » (se donner le droit de penser, d'agir, sur ce problème ou ce savoir particulier), comment considérer que l'on est concerné? Par ailleurs, « la régulation et le contrôle du comportement » sont une condition sine qua non d'un investissement dans la tâche qui ne soit pas sans cesse parasité, ou qui ne puisse s'ajuster aux demandes spécifiques de cette tâche.

L'investissement du sujet-apprenant contrôlé, on peut s'intéresser à l'environnement dans lequel l'activité se déroule. Les 6ème et 7ème critères ne sont pas centrés sur le même point, mais offrent l'image du parfait équilibre à atteindre entre « le comportement de partage » (ouverture à l'autre) et « la différenciation psychologique » (la construction et la prise de conscience de sa propre personnalité).

Ce cadre ainsi posé, on s'intéresse à la tâche elle-même et à ses dimensions. D'où les deux critères suivants: « la médiation des buts » et celle de la recherche de « défi » qui tendront à créer, chez celui qui apprend une envie, un besoin d'avoir un but, de s'organiser pour l'atteindre, un besoin de nouveauté, de complexité et de se mesurer au difficile.

---

<sup>1</sup> cf. Jean-Claude Meunier, Théorie de la médiation et didactique du PEI, in revue de l'éducation permanente n°88/89 Apprendre peut-il s'apprendre? p.174.et Feuerstein, Rand et Sasson, La modification active: approche d'intervention pour le retard de performance, in La déficience intellectuelle, tome I, Nathan université, éd. Agence d'Arc, Québec, 1993, ch.2.

Il restera, alors, à pousser l'apprenant à prendre conscience de son avancée, de ses changements, afin que la peur de quitter une situation bien connue ne l'atteigne plus et qu'il ose, à l'avenir, modifier ses comportements, ses attitudes, ses pensées et ses modes de pensée...

Deux autres pôles de médiation ont émergé au fil des années de travail et sont venues s'ajouter à ces dix critères de base qui les sous-tendaient, mais ne les exprimaient pas explicitement. D'abord le « choix de l'alternative optimiste », qui vient compléter la médiation des buts à atteindre, dans une perspective de choix, et la « médiation du sentiment d'appartenance », dont l'importance a été largement traitée par de nombreux chercheurs. On peut faire l'hypothèse que ces critères n'ont pas eu besoin d'être explicités tant que le PEI a été diffusé dans un contexte où la culture juive était prégnante, mais qu'il ait été nécessaire de les préciser en en sortant.

On a, avec cette liste de « critères de médiation », l'outil qui manque aux autres expériences: l'explicitation de ce qui va faire la qualité de l'interaction et permettre la médiation.

### **3.6. Formes que prend l'action de médiation**

Pour mener ces expériences d'apprentissage médiatisées, différents outils de travail ont été conçus, concernant l'évaluation cognitive des apprenants, l'analyse des contenus, la préparation et l'animation des séquences<sup>1</sup>. S'ils ont tous été adoptés et retravaillés en fonction des besoins, il est une idée qui passe le plus souvent inaperçue dans ce travail de Feuerstein et Rand, c'est le terme « d'expérience ». Le fait que ce soit une médiation définit les modalités, mais il s'agit bien d'une *expérience* d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> idem cf annexe: les outils du PEI

### 3.6.1. Les fonctions cognitives déficientes

« Elles sont conçues comme le résultat d'un manque, d'une insuffisance d'expérience d'apprentissage médiatisé et sont responsables des retards de performance cognitive. Elles expriment et aident à identifier les prérequis de pensée [...] pour comprendre et diagnostiquer les raisons pour lesquelles un individu manifeste un bas niveau de performance. »<sup>1</sup>

Pour la facilité de l'observation, l'acte mental a été découpé en trois phases qui, dans la réalité, s'imbriquent constamment.

La première, « *l'input* », ou entrée des données, liste une série de défaillances possibles concernant la perception, la compréhension, les qualités et quantités de stockage des informations nécessaires à l'élaboration d'une pensée: perception vague, impulsivité dans le recueil des informations, problèmes spatiaux, temporels ou d'étiquetage de concepts, impossibilité à créer un ensemble de données utilisable, ou de garder les constantes des informations, ne pas éprouver le besoin de précision....

Là deuxième phase concerne *l'élaboration de la pensée*, l'acte de pensée lui-même, et d'abord la difficulté à cerner ou cadrer le problème. Ce peut être des incapacités à appliquer aux informations préalablement traitées, des compétences cognitives telles que la comparaison, la classification, la pensée hypothétique ou inférentielle, le raisonnement logique. Cela peut être dû autant au manque de réalisme dans la conscience de ses propres compétences qu'un blocage de la mise en place spontanée de ces opérations mentales, ou encore à un champ mental étroit, à une incapacité à voir les relations entre les événements, ou à un manque de comportement de planification de la pensée autant que de l'action.

La troisième phase concerne « *l'output* », le rendu d'une réponse. C'est le moment de donner une forme à sa pensée et de choisir le langage approprié, que des comportements impulsifs, égocentriques, des blocages affectifs, peuvent tout autant perturber que des manques d'étiquetage pour mettre des mots sur les idées, l'organisation et les modalités choisies pour cette réponse.

---

<sup>1</sup> R. Feuerstein, Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980, p.71.

Cette observation doit être menée par le médiateur et par le « médié » qui prend, au fil des tâches, conscience de ce qui bloque sa capacité de penser et d'apprendre. Mais cette liste, non exhaustive, de dysfonctionnements cognitifs sert aussi au médiateur dans l'analyse du contenu ou de la tâche; elle peut lui permettre de choisir le support ou le style d'animation qui sera le plus profitable.

### **3.6.2. La carte cognitive**

Un parasitage avec la « cognitive map » - plan mental d'une représentation d'un espace étudié par Tolman - a troublé la compréhension de cet outil.

C'est, en quelque sorte, la check-list du médiateur. Elle comporte 7 paramètres d'analyse de la tâche proposée aux apprenants. L'objectif de cet outil est de permettre au médiateur de conceptualiser la relation entre une tâche, à travers ses différentes caractéristiques, et les performances attendues du sujet qui va y être confronté. Elle permet, notamment, de se représenter les difficultés qu'aura, éventuellement, le sujet à la réaliser, de faire des hypothèses sur les raisons de ces difficultés, et donc de préparer le type de médiation nécessaire.

« L'univers du contenu », premier paramètre, considère le rapport du médié avec l'objet d'apprentissage: lui est-il familier?, les termes utilisés connus à la compréhension et à l'utilisation?, les liens avec d'autres contenus sont-ils repérés ou repérables?, l'organisation entre les divers éléments qui le composent perceptibles?. Ce qui sera complété par le recherche des modalités ou des codes (verbal écrit, oral, numérique, graphique, pictural...) dans lesquels la tâche requiert d'être pensée.

Les troisième et quatrième paramètres concernent l'acte mental, d'une part dans les fonctions cognitives requises, d'autre part dans les opérations mentales à mettre en jeu. Les premières révèlent la phase de l'acte mental le plus sollicité, les risques d'échec dus à des dysfonctionnements de certaines fonctions; les secondes s'intéressent au niveau et au nombre des opérations mentales demandées par les stratégies à mettre en oeuvre.

Les cinquième et sixième paramètres portent sur les niveaux de complexité et d'abstraction de la tâche.

Le dernier, mettant en corrélation les données de celle-ci et les compétences du sujet, cherche à déduire le niveau d'efficience que l'on peut attendre de sa part.

Ainsi analysé, le contenu révèle ce qui est sous-jacent à la tâche et déplace l'intérêt de l'activité à l'activité mentale à mettre en oeuvre pour la réaliser.

### **3.6.3. La fiche de préparation**

La fiche de préparation pourra alors être remplie. Elle sera la fiche technique de l'animation de la séance et en indique donc en premier lieu l'objectif, ses liens avec les précédentes et les suivantes, ainsi que les sous-objectifs qui pourront émerger ou qu'on aura intérêt à reprendre.

Apparaissent ensuite les notions qui seront transmises pendant cette séance: vocabulaire, stratégies mentales exprimées dans un « principe de généralisation », exemples de situations quotidiennes, professionnelles ou scolaires qui posant le même type de problème pourraient bénéficier du même type de stratégies...

Un projet de déroulement figure ensuite dans ses dimensions pédagogique et matérielle.

### **3.6.4. Le plan de séquence**

Afin de créer des habitudes de pensée face à une tâche, le plan de séquence est presque immuable.

Un premier temps, primordial, hors de l'activité, d'observation et de réflexions partagées à propos de la tâche, donne l'occasion de maîtriser son impulsivité, de se sentir concerné, de montrer que le but recherché n'est pas « la bonne réponse » mais la découverte de la stratégie mentale qui va permettre de la donner.

Suit un temps silencieux, individuel, de travail de reconnaissance de ses stratégies personnelles à travers la réalisation de la tâche. Ce temps est aussi celui de l'accompagnement individuel, dans les groupes particulièrement, pour faire émerger les stratégies possibles et prendre conscience, par la métacognition, de ce qui se joue.

Une pause dans ce temps est consacré à l'échange, non des réponses, mais des façon d'agir de chacun. Temps d'expression du Moi, temps d'écoute et d'accueil de l'Autre, c'est le temps social de l'apprentissage. C'est aussi celui où, avant de commencer à parler de stratégies, on aura mis à plat la situation de problème dans toutes

ses dimensions, et qu'on l'aura rattachée à d'autres situations du même type: travail d'abstraction préalable, incontournable: pour pouvoir ensuite utiliser une stratégie, encore faut-il savoir dans quel cas elle a des chances d'être valide.

La reprise de la tâche peut se faire à nouveau seul, ou par petits groupes, mais avec le souci d'utiliser les stratégies qui auront été partagées.

L'expression de la stratégie la plus évidente, qui répond au problème posé par la tâche, fait l'objet du « principe de généralisation ». Il est suivi de sa mise en projet de réutilisation, dans d'autres situations que l'on connaît et qui peuvent en profiter. Ce moment est appelé « bridging » en PEI. C'est un travail complet d'abstraction-généralisation.

La séance se termine par un résumé élaboré autour de la question « qu'a-t-on appris aujourd'hui? » qui servira à la fois de point de départ pour les séances suivantes et de mémoire du groupe.

### **3.6.5. Les supports**

Ils se distinguent des « outils » du médiateur préalablement cités, en ce sens qu'ils permettent, eux, le travail du médié.

Ils sont constitués de 14 cahiers d'exercices, construits autour d'un thème cognitif qui va dans le sens de la genèse de l'intelligence telle que l'a décrite Piaget.: comparaisons, classifications, mises en relation, pensée formelle.

Chaque cahier, ou « instrument de médiation », est divisé en « unités » qui soit se relayent, soit s'imbriquent, pour accéder à l'objectif final de l'instrument. Chaque page amène un élément de l'objectif de l'unité à laquelle il appartient. La structure est claire, les difficultés mesurées en fonction de la complexité des stratégies cognitives à mettre en oeuvre pour les résoudre.

Ces exercices ne valent que par la médiation qui les accompagne, ce qui a beaucoup surpris et intrigué. Pourquoi ne sont-ils pas en vente libre? C'est qu'en eux-mêmes ils n'ont guère de valeur « éducative », qu'il ne sert donc à rien de se les procurer; le PEI n'est pas là, il est dans l'usage qui en est fait, d'où la nécessité d'une véritable formation à la médiation, qui n'a pas toujours eu lieu, en France, pour la validation de certains praticiens.

### 3.7. Evaluation, recherche

Les études menées en Israël autour de l'application du PEI sont positives. En France, on les a trouvées partiales, voire de nature publicitaire... et, si on les a diffusées, c'est toujours avec quelques réserves.

Le chapitre 10 de l'ouvrage Instrumental Enrichment, écrit par R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman et R. Miller, est consacré à l'évaluation du programme en Israël.<sup>1</sup>

Elle a porté sur trois aspects: les effets à long terme, les effets différentiels et les aspects théoriques concernant la nature de ces effets.

« La recherche initiale fut menée en Israël, sur un échantillon de 218 adolescents retardés entre 12 et 15 ans. Les résultats aux tests d'intelligence les situent dans la tranche de la limite inférieure à celle des retardés mentaux pouvant être éduqués et leur niveau général de performance scolaire accusait 3 à 4 ans de retard par rapport aux enfants de leur âge. Les conclusions de la recherche ont mis en évidence trois points principaux. Tout d'abord, immédiatement après avoir achevé le programme: les groupes auxquels on a administré le PEI firent des progrès significatifs, lors de plusieurs évaluations aux tests cognitifs et d'intelligence, par rapport aux groupes-contrôle qui reçurent un programme d'enrichissement général. Ensuite, bien que les groupes EI reçurent moins de temps d'enseignement que les élèves des écoles conventionnelles, de l'ordre de +300h sur une période de 2 ans, les groupes-contrôle n'obtinrent pas de résultats nettement meilleurs que les groupes EI dans aucun test de performance scolaire.[...] On obtint des résultats similaires aux Etats-Unis et au Canada.

(les évaluations menées en France dans l' AIS sous la direction de Jean-Claude Meunier montraient aussi le même phénomène)

Un suivi d'étude fut mené afin d'évaluer dans quelle mesure les progrès à court terme de ces groupes se sont maintenus dans le temps. »

Les groupes ont été observés 2 ans après les passations, puis à l'entrée au service militaire, et on a ainsi montré non seulement que l'évolution s'était maintenue mais encore qu'ils avaient continué de progresser et de marquer une différence avec les groupes non soumis au PEI. (184 sujets/218 ont été suivis)

---

<sup>1</sup> R. Feuerstein, Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980

« Le but de l'Ei comme substitut aux expériences d'apprentissage médiatisées est de déclencher des changements cognitifs sur le plan structural qui permettront à l'individu d'apprendre et d'être modifié au contact direct de l'environnement. L'implication principale d'un changement structural est que ses effets augmenteront avec le temps. Par contre, les changements cognitifs liés à la tâche, qui impliquent uniquement l'accumulation de contenus spécifiques devraient demeurer stables dans le temps ou regresser en fonction de l'oubli ou de la disparition de la mémoire. En conséquence, l'hypothèse des effets divergents fût formulée.[...] Il existe un accord unanime pour dire que c'est finalement la capacité d'adaptation dans la vie qui démontre l'efficacité de l'intervention EI. »

Les passations de l'EI concernant des publics fort différents, il est difficile de définir les outils qui permettraient une évaluation juste de ce qui s'est passé. Il semble néanmoins admis que l'EI soit un outil original, même s'il est , à cause de cela même, controversé, pour ce qu'on a pu nommer « la réanimation cognitive »<sup>1</sup>.

### **3.8. Les applications françaises des travaux de Reuven Feuerstein et Yacov Rand:**

Il faut distinguer les retombées de ces travaux, qui ont donné lieu à tout un courant de pensée et de pratique, et leur application en France.

Les retombées sont diverses et nombreuses. Depuis la construction de « petits PEI » (sans le PEI!) et celle d'outils mêlant le PEI jusqu'à d'autres outils déjà existants, en passant par des adaptations qu'on peut réellement qualifier de « sauvages »..., elles sont à classer dans les méthodes dites « d'éducabilité cognitive » et se réduisent à une forme de médiation cognitive; elles sont parfois particulièrement bien construites quand elles sont étayées, sur le plan théorique par les travaux de Feuerstein et/ou de Bruner.

Pour compléter la description de ce contexte, il faut signaler d'autres travaux que ceux de Feuerstein, qui s'en inspirent ou les complètent. Ainsi, aux Etats-Unis, ceux de Carl Haywood, qui préconise de doubler l'éducation cognitive par une thérapie de soutien, créant une psychothérapie cognitive-développementale, partant de « l'hypothèse

---

<sup>1</sup> Rosine Debray, Apprendre à penser, le programme de R.Feuerstein: une issue à l'échec scolaire, Eshel, Paris, 1989,p.118.

selon laquelle les troubles de la conduite sont le fait dans une grande majorité des cas, d'un développement déficient de processus cognitifs critiques »<sup>1</sup>. Ils ont ainsi contribué à l'intérêt qui leur a été porté et à leur diffusion.

Les applications se réclament, elles, ouvertement d'une mise en oeuvre du Programme. Mais, la diversité des publics visés ou des problématiques d'apprentissage qui ont guidé vers le choix du PEI en tant qu'outil, a amené des aménagements de celui-ci. On a donc assisté à une sorte de modelage selon les lieux et la formation initiale ou les centres d'intérêt des formateurs français de praticiens.

### **3.8.1. Le contexte d'émergence en France**

L'apparition du PEI en France correspond à la recherche de solutions pour les jeunes, en échec scolaire, qu'ils soient encore dans l'Education Nationale ou pris en charge par des stages « d'insertion ». Les applications du programme lui-même ont commencé, en France, en 1983 dans l'Education Nationale et seront suivies d'autres, à partir de 1986, en formation continue grâce aux universités Paris V-René Descartes, sous l'égide du professeur Rosine Debray, et Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, sous la responsabilité du professeur Francine Pariente. Cela n'est certainement pas sans effet sur la diffusion et l'intérêt porté aux situations de médiation en pédagogie. On retrouve dans le langage de nombreuses méthodes pédagogiques, aujourd'hui, des termes repris de Feuerstein, par exemple ceux de « fonctions cognitives déficientes ».

Un certain nombre de centres de diffusion du PEI couvre le territoire, récemment organisés en réseau autour d'une association française des praticiens de PEI<sup>2</sup>, elle-même participant à une association à vocation européenne<sup>3</sup>. Ces centres sont plus ou moins dynamiques, avec un objectif commercial, pédagogique ou de recherche... Parmi les plus anciens, on a cité l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, celle de Paris V et, parmi les plus dynamiques, on peut nommer les Frères des Ecoles Chrétiennes et le

---

<sup>1</sup> cf entre autre la thèse de Cristina Menal sous la direction de H. Carl Haywood, Psychothérapie cognitive développementale, Vanderbilt University, department of psychology and human development, Nashville, Tennessee 37203, USA.

<sup>2</sup> Contact Claude-Madeleine Périllat, centre audiométrique et médico-professionnel, 14 avenue Morizet 92100 Boulogne

<sup>3</sup> EAMC European Association for Mediated Learning and Cognitive Modifiability, actuellement présidé par Jo Lebeer, dép. of medecine, centre general practice, University of Antwerp, Universiteitsplein 1, B-2610 Wilrijk

réseau des MIF, Maisons de l'Information sur la Formation. La démarche de celles-ci est intéressante dans la mesure où il ne s'agit pas de lieux de formation proprement dite mais d'information et d'orientation. Nées en 1982, leur objectif touche les parcours d'orientation et d'insertion. Mettant en oeuvre des pédagogies différenciées, personnalisées, elles ont d'abord adopté la démarche du professeur Henri Desroche appelée « autobiographie raisonnée »<sup>1</sup>. Elles y ont, ensuite, adjoint le PEI après l'initiative de l'une d'entre elles, la MIF de Savoie qui, avec l'ASP/ASFO de Savoie et l'AFPI/ASFO de l'Isère, a créé, en 1992, un réseau de recherche et développement autour des Pédagogies de la Médiation (ADPM) rassemblant les praticiens PEI de la région Rhône-Alpes. Gaston Paravy, directeur de la MIF exprime alors ainsi le choix du PEI:

« Le réseau régional des MIF a enrichi ses procédures d'orientation par des didactiques de re-médiation cognitive inspirées par le professeur R. Feuerstein; ce fondateur du Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI) ne cesse de rappeler qu'il faut aller chercher les personnes dans le lieu même où elles ont été bloquées dans leur développement. C'est ainsi que les Pédagogies de la Médiation dont s'imprègnent de plus en plus les responsables de Formation et d'Orientation peuvent véritablement déclencher des sursauts auprès des populations les plus bléssées par le chômage et l'exclusion du système éducatif. »<sup>2</sup>

Cela présente un bon exemple de contexte d'émergence du PEI en France en fonction de nouvelles aspirations sociales face à des problématiques nouvelles. Bien que les MIF aillent au-delà de bien des démarches d'autres réseaux en situant l'utilisation de la médiation dans un contexte qui souhaite « le retour de la responsabilité et de l'éthique »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> cf. Henri Desroche, Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets de recherche-action, Apprentissage 3, Editions Ouvrières, Paris, 1991, 208p.

<sup>2</sup> Gaston Paravy, Orientation professionnelle et créativité personnelle, in *Guidance Savoie*, n° 42 Septembre 1994, p.6.

<sup>3</sup> Gaston Paravy, Responsabilité et médiation éducative, in *Guidance Savoie*, n° 45 Mars 1996, p.7.

### **3.8.2. Les définitions données au cours des formations, conférences et articles en France**

On trouve assez peu de définitions, chacun parlant de la médiation comme si cette notion était évidente.

« Ce terme est polysémique. La médiation est l'action de servir d'intermédiaire entre des personnes ou des réalités. C'est aussi ce qui sert d'intermédiaire, la personne ou le processus médiateurs. C'est enfin, la dynamique même d'un passage, du processus par lequel on passe d'un terme initial à un terme final. La médiation éducative intègre ces trois significations. L' « éduteur » - ce terme désignant toute personne intervenant sur un développement pour le faciliter - est un intermédiaire: entre l'élève et le savoir, entre l'élève et son milieu, entre l'élève et l'élève. [...] Le fondement de la médiation est la nécessité de passer par l'Autre pour devenir soi-même »<sup>1</sup>

Ce qu'exprime un peu différemment A.Mougniotte, en disant que le médiateur est « un accompagnateur, qui instaure une relation d'aide en organisant le contexte. »<sup>2</sup> Il s'appuie surtout sur la théorie des « environnements modifiants » qui, élaborée par R.Feuerstein, est l'une des formes que peut prendre la médiation.

Il faut signaler le gros effort de conceptualisation fait par les étudiants de DHEPS de Lyon. Certains d'entre eux ont suivi une formation au PEI dans leur formation générale, celle-ci devant aboutir à un mémoire universitaire reprenant l'un ou l'autre des points de pratique. Leurs travaux constituent une mémoire, variée et intéressante, des applications diverses que propose le Programme.

### **3.8.3. Les attentes en France**

La pratique du PEI concerne en priorité les enfants et les adultes en formation, initiale ou continue. La décision de l'utiliser vient souvent du constat de difficultés face à l'apprentissage ou à l'adaptabilité des conduites. Ce ne sont pas les publics les plus démunis, contrairement à certains pays comme l'Angleterre ou l'Allemagne, qui sont touchés par le programme. Mais il a été utilisé, en classe, pour les collèves difficiles, par

---

<sup>1</sup> Charles Hadji, Université Lyon 2, Education et développement cognitif: le temps de l'espérance, in Les pédagogies de la médiation, Chronique sociale, Lyon, 1990.

<sup>2</sup> A.Mougniotte, Les méthodes d'enseignement et de travail in La pédagogie aujourd'hui, sous la direction de Guy Avanzini, Dunod, Paris, 1996, p. 129.

les formateurs, pour réduire l'inemployabilité, ou dans l'entreprise, comme une « méthode » pour favoriser la polyvalence ou l'adaptation.

Le PEI n'a pas été accueilli autrement que comme une « méthode » toute faite jusqu'à une époque récente. A partir de 1983, il n'a été question que du programme; vers 1990 on y a ajouté le LPAD. C'est seulement ensuite, qu'on s'est intéressé au rôle de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé, qui sous-tend la construction du PEI et du LPAD. L'EAM, isolée de ces deux propositions, n'a, à ma connaissance, jamais fait l'objet de formations.

L'organisation, plus commerciale que pédagogique, qui a contribué à faire connaître les travaux de Feuerstein en France, concerne essentiellement les programmes construits d'exercices de re-médiation et d'évaluation du PEI et du LPAD.

Gaston Paravy, pour le réseau des MIF, donne ces caractéristiques à la médiation:

« On reconnaît aujourd'hui que la médiation est essentiellement dans une pédagogie du développement intellectuel car elle apporte à celui qui est en désir d'apprendre, les moyens de lire et de verbaliser les signes de réussite qu'il a déjà accumulés en lui et qu'il peut transférer sur des nouvelles situations. Pour certains auteurs cette relation éducative est non seulement thérapeutique mais développe des « habiletés métacognitives »; plus simplement, on permet à celui qui envisage de nouvelles perspectives personnelles ou professionnelles, de s'appuyer prioritairement sur des mécanismes de pensée qui lui sont propres et qui peuvent faire de lui, tant un apprenant, qu'un chercheur ou un entrepreneur. »<sup>1</sup>

On est dans une philosophie personnaliste de l'éducation de l'Homme.

#### **3.8.4. Evaluation, recherche**

L'originalité du PEI et sa complexité ont dérouté des chercheurs français dont, et pour qui, les savoirs et les compétences sont cloisonnés.

« Admettre le besoin d'évaluation, ne signifie pas nécessairement que les instruments appropriés d'évaluation sont utilisables. En particulier, on doit être prudent afin de ne pas confondre un pseudo-échec et une incapacité d'évaluer correctement le programme. Parce

---

<sup>1</sup> Gaston Paravy, Orientation professionnelle et créativité personnelle, in Guidance Savoie, n° 42 Septembre 1994, p.6.

que les buts de l'intervention sont habituellement reliés à une théorie plus large, l'évaluation d'un programme procure l'occasion de tester les aspects théoriques fondamentaux. »<sup>1</sup>

On pourrait reprendre cette façon de voir l'évaluation et l'appliquer aux études qui ont été menées depuis l'arrivée du PEI en France. Elles n'ont pu démontrer sa validité, alors que les praticiens la lui reconnaissent quotidiennement. Elles sont soit négatives, soit trop peu positives pour la confirmer. A cela, plusieurs raisons.

#### 3.8.4.1. Des concepts polysémiques prêtant à confusion

D'une part, l'approche, assez novatrice, faisant appel à des référents parfois fort différents, de Freud à Piaget, à ses propres concepts, qui ne sont pas toujours compris, ce qui amène à des quiproquo. Le terme de « théorie de la médiation » était utilisé dans les travaux de Florès et de Richard<sup>2</sup>, avec un sens beaucoup plus large et non personnalisé; celui d'« enrichissement instrumental » renvoie, en psychologie, à un regard comportementaliste, alors qu'il est employé, chez Feuerstein, par opposition à « enrichissement général », traduction de l'hébreu signifiant les disciplines scolaires<sup>3</sup>; celui de « carte cognitive » fait écho à un concept de Tolman, utilisé pour la représentation de l'espace<sup>4</sup>; les « fonctions cognitives » ont créé un double malaise avec des concepts de Vygotsky<sup>5</sup>: celui de « fonctions psychiques ou intrapsychiques », pour la forme, et celui d'« opérations mentales », pour le fond... En outre, des termes partagés comme « planification », n'étaient pas mieux compris, les uns<sup>6</sup> parlant de planification d'action et R. Feuerstein de planification de l'activité mentale!

---

<sup>1</sup> cf. le chapitre 10 consacré à l'évaluation du programme en Israël, in R. Feuerstein, Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980, p.325 et sq.

<sup>2</sup> César Florès, La notion de médiateur et les théories de la médiation, Psychologie française, 1966, 1, 3-16. et Jean-François Richard, Phénomènes de médiation et interprétations médiationnelles, 1ère partie, problèmes en discussion, Revue critique, Année psychol. 1974, 74, 239-268

<sup>3</sup> entretien avec Tamar Schwartz enseignante Institut Neher, Paris, 29 Mars 1996

<sup>4</sup> cf. Maurice Reuchlin, Psychologie, Puf fondamental, Paris, 1977, p.152.

<sup>5</sup> cf. Vygotsky, les bases épistémologiques de la psychologie, in Vygotsky aujourd'hui, sous la direction de B. Schneuwly et J.P. Bronckart, coll. textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, Paris, 1985, p.25-38.

<sup>6</sup> étude de D. Chartier, M. Huteau, E. Loarer, J. Lautrey et MF. Libert

#### 3.8.4.2. Des difficultés à suivre les praticiens ayant une certaine expérience

D'autre part, ces études ont, par facilité, été menées en observant des praticiens pour la plupart en cours de formation, parce qu'ils sont plus facilement repérables et disponibles que les autres. Comme cette formation exige l'alternance avec une application pratique, un enseignant en cours de formation ne connaît, par principe, qu'une partie de la démarche et n'a encore pu ni l'appliquer dans son entier, ni se l'être appropriée, ni la considérer avec du recul. Par ailleurs, dans les établissements, un nouveau praticien provoque quelques perturbations dans les habitudes, ce qui ne crée pas autour de lui un climat propice à une évaluation libérée d'attitudes parasitaires.

#### 3.8.4.3. Quels indicateurs choisir?

Le choix des indicateurs de changement revient à l'évaluateur en fonction de ce qu'il attend ou de ce qu'il croit qui va se passer. Or, les évaluations, commandes institutionnelles ou émanant de chercheurs ayant des a priori, négatifs ou positifs, ont toutes été construites sur des « idées » de départ à propos du PEI: tests cherchant à prouver le développement de l'intelligence générale, tests mesurant la capacité à résoudre des problèmes logiques... Les indicateurs choisis pour ces évaluations ne sont peut-être pas ceux qui seraient les plus significatifs. Le rôle de ce nouveau regard et, par suite, de la nouvelle relation qui s'instaure vis-à-vis du maître et du savoir est certainement plus performant que les exercices en eux-mêmes, qui ne sont que des prétextes, même s'ils ont été construits pour cela. L'important, c'est ce qui se passe pour l'enfant à travers la relation qui s'instaure avec le médiateur, en premier lieu, puis ce qui est travaillé dans l'exercice proposé; or ce n'est que cela qui a été testé, dans un temps trop court, entre passation et test, pour que l'enfant ait pu réellement changer quelque chose à sa façon d'aborder le monde et ses informations.

Quant à l'évolution du Q.I. ou des compétences révélant du niveau d'intelligence générale, que chacun s'ingénie à rechercher dans les différentes études, en comparant des tests en début et en fin de formation, à quel moment les mesurer? Et comment? Ne serait-ce pas au moment où ce nouveau regard est ressenti qu'une nouvelle dynamique s'installe, et/ou très longtemps après les passations proprement dites, quand se sont présentées suffisamment de situations naturelles de la vie pour réinvestir les acquis des séances? Autant de questions pour une nouvelle évaluation.

Plusieurs auteurs ont étudié ces analyses différentes pour chercher à en tirer des conclusions. C.Hadji<sup>1</sup> les classe en pratiques « chaleureuses » (celle de R.Debray), « dures » (celle de par D. Chartier, M.Huteau, E.Loarer, J.Lautrey et M.F.Libert) ou « fines » (celle d'A.Barthélemy à l'université Lille III), typologie qu'il juge lui-même « très contestable » mais qui a le mérite de poser le vrai problème sous-jacent aux évaluations: quelles sont les intentions qui y président, et ne seraient-elles pas très inductives des conclusions!

#### 3.8.4.4. Le poids des didacticiens

Dans ces recherches et dans l'analyse de leurs résultats, l'attente de réels progrès dans les disciplines scolaires a été teintée de quelque hostilité. Le registre des didacticiens est proprement cognitif, celui du PEI travaille essentiellement ce qu'on pourrait appeler l'intelligence à soi et au monde, basée sur le cognitif, bien sûr, mais plus encore sur le métacognitif et l'émotif: image de soi et de ses compétences, travail de l'impulsivité, fonction sociale de la réponse, représentations des buts à atteindre dans toutes ses dimensions, même autre que cognitive...

La centration sur le savoir, entrée préférentielle des didacticiens, plus que défendable étant donné les objectifs annoncés de l'École, est reléguée, dans le PEI, après la dimension relationnelle d'une tâche ou d'un apprentissage. Si la didactique se place sur un registre rationnel, intellectuel, d'un savoir, si elle estime qu'une démarche claire ne peut qu'entraîner ou faciliter une assimilation de ce savoir, le PEI part du principe que tout cela n'est rien tant que l'enfant ne se sera pas positionné face au savoir, aux autres, à lui-même et à son investissement dans la tâche proposée. Il ne pouvait y avoir qu'incompréhension. Les maîtres formés savent qu'il n'y a pas incompatibilité, que la didactique peut se baser sur le travail proposé en PEI mais qu'il y faut parfois du temps et que les résultats n'arrivent ni où ni quand on les attend. L'expérience de Frère André Vacher, dans une classe de seconde d'un lycée lasallien de Reims illustre bien ce propos: « il faut voir les progrès que les élèves font après quelques pages d'organisation de points dans l'organisation de leur travail par exemple »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Charles Hadji, Comment le PEI pourrait-il bénéficier de l'évaluation qu'il mérite?, in Médiation éducative et éducativité cognitive, Chronique sociale, Lyon, 1996, ch.6 p.75 et sq.

<sup>2</sup> entretien téléphonique 5 décembre 1997

## En résumé autour de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé

R. Feuerstein donne un cadre philosophique marqué à sa démarche:

« Deux droits fondamentaux sont postulés ici: le droit d'être et le droit de devenir. »<sup>1</sup>

Pour cela, il oppose deux attitudes:

l'« attitude passive acceptante [qui] se manifeste surtout par un tentative de modification de l'environnement et de ses conditions pour l'adapter aux capacités manifestes et présentes chez l'individu, à ses besoins et tendances, plutôt que par un essai de modifier l'individu pour permettre son adaptation aux conditions changeantes de l'environnement. »<sup>2</sup> et

l'« attitude active modifiante [qui] implique nécessairement un investissement qui sera en voie de créer, chez l'individu, les modalités requises de fonctionnement afin d'atteindre les buts éducatifs, professionnels, sociaux et culturels qui dépassent son niveau de fonctionnement actuel. »<sup>3</sup>

Le LPAD, le PEI et la structuration d'environnements modifiants sont les trois modalités qu'il met à disposition pour passer de l'une à l'autre. Il donne, alors, au médiateur un série d'outils pour le guider dans la mise en place des interactions adéquates.

La première réussite des actions PEI est de redonner à ceux à qui il est proposé le droit de penser, de réfléchir, de faire usage d'outils de pensée dont ils croyaient être dépourvus, ou dont on les croyait dépourvus. A d'autres, il offre des moyens d'avoir prise sur l'acte de pensée.

Mais, pour que cela soit, il faut que les maîtres soient formés à cette nouvelle démarche, tant vis à vis d'eux-mêmes, que des apprenants et du savoir. Ils peuvent alors se situer comme médiateurs, au sens de Feuerstein, et c'est peut-être cette formidable

---

<sup>1</sup> R. Feuerstein, M.B. Hoffman, Conflit inter-génération des droits: imposition culturelle et réalisation de soi, in Textes de base en pédagogie. L'éducation cognitive, sous la direction de FP Büchel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1995, p.103,

<sup>2</sup> Feuerstein, Rand et Sasson, La modification active: approche d'intervention pour le retard de performance, in La déficience intellectuelle, tome I, Nathan université, éd. agence d'arc, Québec, 1993, ch.2, p.60.

<sup>3</sup> idem p. 59.

formation de formateurs qu'est la formation au PEI, qui fait que ces travaux ont tant marqué la formation initiale et continue comme la recherche, au cours de ces dix dernières années.

On touche, là, la limite du Programme:

« Aucune méthode n'est une panacée. La limite, c'est la qualité de la médiation. Le PEI ne comporte pas d'efficacité automatique, mais une efficacité liée à la qualité du médiateur. Dire cela, ce n'est pas une limite. C'est énoncer la vérité de la situation. C'est ce qui fait l'originalité de la théorie de Feuerstein. Pas de résultat performant sans bon médiateur. Pas plus qu'il n'y a pour l'enfant d'accès à la culture sans la médiation d'un enseignant éclairé. »<sup>1</sup>

Si la qualité de la médiation peut enfin être préparée grâce aux différents outils proposés, et particulièrement celui des critères de médiation, les formations, en France, n'ont pas transmis leurs significations et leur utilité. Il y a eu des impasses très importantes, par rapport au projet initial de R. Feuerstein, dommageables pour la qualité de la formation des médiateurs et, par suite, la qualité de la médiation qu'ils pouvaient permettre dans les interactions basées sur les exercices du Programme. Ceux-ci ont été privilégiés au détriment de l'étude et de la compréhension du processus de médiation.

La théorie de la Modifiabilité Cognitive est au centre des questions d'éducabilité et c'est, sans doute, la diffusion de ces travaux qui l'a mise en lumière. Les valeurs transmises à travers le PEI, les définitions et caractéristiques données à la médiation ouvrent un champ immense à ce nouveau type d'interactions pédagogiques. Nouveau dans son importance, car l'ancienneté de son inscription dans les pratiques sociales et religieuses de la culture qui a bercé R. Feuerstein, n'est plus à prouver. C'est par un concours de circonstances, parfois malheureuses, que ces pratiques ont été gardées dans ce cadre culturel. On a vu qu'elles concernaient, à l'origine, l'ensemble des civilisations dont nous sommes issus.

Equilibre entre individu et communauté, entre développement de l'un et de l'autre, transmission de savoirs mais aussi de codes, de modes de pensée, de modalités de compréhension du monde environnant, du passé et de l'avenir, les attentes des

---

<sup>1</sup> Guy Avanzini, Tout homme est éduicable, in *Guidance Ain*, n°7, Juin 1995, p.11.

médiations et re-médiation proposées dans ce cadre sont multiples et complémentaires. Seul le corps ne semble pas avoir sa place, mais peut-être est-ce là encore une dimension culturelle. Encore faudrait-il pour signaler ce manque, être sur d'avoir compris toutes les dimensions du slogan: « une minute, je réfléchis ». Il y a là, au moins en germe, la possibilité d'apprendre à habiter le silence, le calme et l'intériorité de ce temps de latence qui précède l'action. Pour qu'il soit repris en leitmotiv tout au long de l'activité de médiation, il faut qu'il ait été prévu comme une force et avec des significations qui ont peut-être, comme d'autres dimensions de ces propositions de médiation, encore échappé à la réflexion de ceux qui ont cherché à théoriser le PEI.

#### **4. LA MEDIATION COGNITIVE**

##### **LE MEDIATEUR QUI CREE DES LIENS ET/OU QUI CREE DU SENS:**

Plusieurs courants se rejoignent aujourd'hui sous ce titre fédérateur. Les recherches en Sciences de l'Education et en Sciences Cognitives ont amené certains chercheurs ou praticiens de terrain à répondre, dans cette direction, à la double question comment apprendre/comment enseigner?. La problématique de l'enseignement à donner aux adultes, que ce soit avec un objectif d'insertion, de reconversion, d'adaptation ou de retour à l'emploi, a aidé à sortir des pratiques transmissives traditionnelles. La rencontre avec les maîtres ou professeurs qui ne trouvaient plus dans cet forme d'enseignement les moyens de permettre aux élèves d'apprendre dans les meilleures conditions a permis le recherche et la pratique d'activités cognitives dépassant la simple transmission de savoirs et s'attachant au développement de l'intelligence plus qu'à l'accumulation de savoirs. On trouve ainsi des descriptions de ce qui a été admis en tant que définition de la médiation et du médiateur:

« Le concept de médiation a pris un retentissement tout à fait nouveau avec l'élaboration et la diffusion des méthodes dites d'éducabilité cognitive, qui sont principalement destinées aux adolescents et aux adultes qui ont perdu ou n'ont jamais acquis les capacités élémentaires d'attention, de contrôle et de planification de l'action sans lesquelles il n'est guère possible d'apprendre. Le médiateur apporte au stagiaire, comme la mère à son bébé, un soutien actif à l'engagement dans la situation à traiter, la tâche à accomplir, le problème à résoudre; il apporte son aide au choix de l'information, à l'évocation des connaissances pertinentes au contrôle. Son rôle est aussi de redonner confiance au sujet qui a perdu toute confiance en lui-même, et de lui permettre d'adopter une image de soi positive. »<sup>1</sup>

L'origine des courants intéressés n'est donc pas unique. On y trouve aussi bien les découvertes des théoriciens du rôle des interactions sociales dans l'apprentissage, comme Vygotsky ou Bruner, que les retombées des applications de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé et du Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Feuerstein, ou encore des pratiques issues de la psychanalyse, mêlées à l'une ou l'autre des précédents courants.

---

<sup>1</sup> Eric Plaisance et Gérard Vergnaud, Les sciences de l'éducation, coll. Repères, Ed. La Découverte, Paris 1993, IV, 2, La médiation de l'adulte et le rôle d'autrui, p. 51

Ceux qui sont présentés ici le sont dans l'ordre d'arrivée dans l'Ecole de façon chronologique. L'analyse n'est pas exhaustive: beaucoup d'enseignants, inspirés par l'une et/ou l'autre de ces approches, ont des démarches originales avec, parfois, une reconnaissance institutionnelle plus ou moins officielle mais, le plus souvent, « bricolent » une pratique pédagogique qui leur permettrait de faire face aux difficultés d'apprentissage de plus en plus grandes des enfants.

Les différents outils proposés sont, en général, très inspirés de Piaget, de Feuerstein, de Carl Haywood, ou d'autres apports, américains ou anglo-saxons...

Un intérêt particulier est à porter aux travaux de Britt-Mari Barth qui, d'une part, ont permis d'avoir accès à la pensée de Jérôme Bruner, et, d'autre part, offrent une cohérence entre théorie et pratique, et, de vrais outils, originaux, pour analyser et faire construire le savoir.

Par ailleurs, un groupe de réflexion à l'IUFM de Lyon construit également des outils à destination des enseignants de grande section de l'Ecole maternelle et du début de l'Ecole primaire. Les méthodes dites d'éducabilité cognitive n'avaient jusqu'alors rien proposé pour cet âge: se basant toujours plus ou moins sur la notion de stade de Piaget, elles ne travaillent l'éducation cognitive que lorsque les élèves sont sensés être « biologiquement équipés », vers 10-12 ans.

## 4.1. L'apprentissage de l'abstraction, Britt-Mari Barth<sup>1</sup>

Une rencontre avec Britt-Mari Barth, qui s'était volontiers prêtée aux exigences du questionnaire que je lui ai soumis, a complété les informations sur sa démarche contenues dans ses ouvrages.<sup>2</sup>

### 4.1.1. Les références théoriques

Britt-Mari Barth, « héritière » de Bruner, précise, très explicitement, ses références théoriques:

« Notre modèle pédagogique peut être qualifié de modèle cognitif de médiation pour le situer dans le courant théorique de médiation que Vygotsky nous a légué, que Bruner et d'autres ont développé et qui continue à se définir dans de nombreuses recherches à travers le monde aujourd'hui. »<sup>3</sup>.

En s'exprimant ainsi, elle entérine le terme de médiation, non plus au sens intrapersonnel de l'expression employée par Vygotsky, mais pour nommer « médiation » et « médiateur », ce que celui-ci décrivait sous le terme d'« interaction sociale » et d'« agents de développement ».

Son expérience aux Etats-Unis lui a permis d'être en contact avec bien d'autres recherches dont on sent parfois l'influence dans l'explicitation de ses réflexions: par exemple, Carl Rogers et le regard qu'il pose sur l'apprenant, ou les découvertes en neuropsychologie, sur le fonctionnement du cerveau.

Mais c'est essentiellement l'influence de Bruner que l'on retrouve dans les stratégies d'enseignement qu'elle développe.

C'est en constatant la « non-participation des élèves, l'image d'eux-mêmes d'apprenants passifs qui n'apportent rien à la « communauté », leur manque de confiance dans leurs propres capacités; leur manque de compréhension de l'utilité de ce qu'on fait à

---

<sup>1</sup> professeur à la faculté d'éducation de l'Institut Supérieur de Pédagogie

<sup>2</sup> Britt-Mari Barth

- L'apprentissage de l'abstraction, Ed. Retz, Paris, 1987.

- Le savoir en construction, Ed. Retz, Paris, 1993.

<sup>3</sup> Britt-Mari Barth, Le savoir en construction, Retz, Paris, 1993, p.78.

l'école, leur sentiment de ne pas avoir une prise sur leurs propres résultats » qu'elle a cherché à construire ce modèle pédagogique.

#### **4.1.2. La médiation dans ce cadre. Définition.**

La médiation, dit-elle, est

« l'acte qui consiste à « outiller » les jeunes qui arrivent dans une nouvelle « culture » disciplinaire (cf. Clifford Geertz) pour qu'ils puissent y participer et, à long terme, la faire évoluer, un accompagnement qui cherche à rendre accessibles aux apprenants la réflexion, les connaissances disciplinaires, l'estime de soi et de l'autre, une attitude de recherche et de collaboration, l'autonomie (référence à des valeurs). »<sup>1</sup>

Cela est, pour elle, à mettre en opposition avec la simple transmission de savoir, et en parallèle avec le tutorat.

#### **4.1.3. Les attentes et les enjeux, les objectifs**

Le modèle cognitif de médiation mis en place par Britt-Mari Barth,

« est utilisé pour trois fonctions:

- l'organisation des séquences d'apprentissage,
- la réflexion et la prise de conscience des conditions qui affectent le processus enseigner/apprendre
- l'évaluation de situations d'apprentissage ou de dispositifs de formation. »<sup>2</sup>

Elle en attend de voir se « transformer cet état de « non-sens » » qu'ont les élèves face à l'activité scolaire. Elle « cherche à faire participer les élèves à une « communauté d'apprenants » (cf. Anne Brown), les rendre « *intelligens* » dans le sens de Varela: être capable de pénétrer un monde partagé ». »<sup>3</sup>

Pour réfléchir sur le savoir, l'outil d'analyse choisi, commun à l'enseignant et aux apprenants est le « modèle opératoire du concept ». Il pointe l'objet sur lequel portera la médiation: l'apprentissage des concepts (des notions comme « résoudre une équation »

---

<sup>1</sup> Britt-Mari Barth, Le savoir en construction, Retz, Paris, 1993, p.78.

<sup>2</sup> idem p.78

<sup>3</sup> cahiers pédagogiques 1996, n°344-345, p.51-52

étant considérées comme concepts au même titre que des étiquettes désignant des objets).

« Le concept [est] vu ici à la fois comme un processus et un produit...construction culturelle, produite par une démarche d'abstraction.. »<sup>1</sup> et encore « Il a pour fonction de coordonner le mot, le sens et la référence ».<sup>2</sup>

Elle indique le but à atteindre: « C'est la compréhension conceptuelle de l'apprenant qui est visée »<sup>3</sup>

Cette compréhension permet de faire le lien entre les mots et les situations dans lesquelles les mots sont utilisés, pour en saisir le sens.

Elle relève ainsi ce qui est l'enjeu de cette approche pédagogique:

« malgré l'asymétrie (selon Kirkegaard ou Levinas) du rapport enseignant/élève, [il s'agit de] créer une relation authentique (de l'ordre du partenariat) et un rapport autonome au savoir. C'est un enjeu éthique qui consiste à comprendre ce que les élèves comprennent, en prenant en compte leurs expériences pour donner sens au savoir scolaire, en rendant l'apprentissage significatif et valorisant pour les élèves. »<sup>4</sup>

#### **4.1.4. Le médiateur: définition, compétences, formation**

Pour B-M.Barth, le médiateur, c'est quelqu'un qui croit en l'éducabilité cognitive et qui a une attitude de compréhension vis-à-vis de l'apprenant, dans le sens de Rogers.

« Le médiateur est au service de l'apprenant pour l'aider dans sa recherche de sens. »<sup>5</sup>

Par ailleurs, B-M Barth lui demande de « créer une atmosphère qui encourage la prise de risques », et, étant donné que le « degré idéal de complexité serait à trouver dans l'équilibre entre l'ennui et l'inquiétude, là où les capacités demandées par l'action sont juste suffisantes », d' « offrir des variétés de choix dans les activités pour que chacun puisse trouver son espace de compétence entre l'ennui et l'inquiétude ».<sup>6</sup>

Elle décrit les compétences qu'il doit mettre en oeuvre pour cela:

---

<sup>1</sup> idem p.80

<sup>2</sup> cahiers pédagogiques 1996, n°344-345, p.51-52

<sup>3</sup> idem p.109

<sup>4</sup> Britt-Mari Barth, Le savoir en construction, Retz, Paris, 1993, p.85

<sup>5</sup> Britt-Mari Barth, Le savoir en construction, Retz, Paris, 1993, p.85

<sup>6</sup> idem, p.156

« Sa première compétence est d'engager la conversation en créant « l'intersubjectivité », selon le terme de Bruner. Celle-ci ne concerne pas seulement l'objectif de l'apprentissage, mais les contextes affectif, cognitif et social.

Le médiateur contextualise et crée des rencontres avec le savoir qui permettent aux élèves d'en avoir une expérience médiatisée et contextualisée. Il est capable de toujours rebondir sur le sujet d'étude à partir des questions et des problématiques des apprenants. Il sait ajuster les niveaux d'abstraction à leur niveau de langage. Il met l'accent sur la métacognition, la réflexivité, pour que les élèves puissent prendre conscience de ce qu'ils savent et des outils de pensée pour comprendre, donner du sens à une réalité complexe. Le savoir est conçu comme étant d'abord dans les personnes, il n'est donc jamais complètement défini; il se construit dans l'interaction, dans la co-construction et la négociation du sens selon l'idée de Vygotsky.

Il veille à la liberté intellectuelle et la sécurité psychologique, il ne sépare pas l'affectif du cognitif et situe l'affectif dans l'acte pédagogique lui-même. Il propose des structures qui permettent à tous de s'exprimer, d'être écoutés et d'écouter les autres. Il valide le savoir par rapport à des situations de référence, toujours contextualisées, et non pas de façon universelle, ce qui permet à l'élève de développer un rapport plus autonome au savoir et de prendre confiance en lui. Cette action s'inscrit dans le temps. »

#### **4.1.5. Caractéristiques des situations de médiation proposées**

Partant de ces pistes de travail, les situations pédagogiques sont axées sur une médiation intra-personnelle (celui qui apprend et ce qu'il apprend), à travers la médiation inter-personnelle qui l'unit à son « tuteur », celui que B-M. Barth appellera le médiateur.

En explorant « les conditions qui affectent le processus enseigner/apprendre », Britt-Mari Barth propose d'utiliser le « modèle socio-cognitif ». Aussi se propose-t-elle de définir ce modèle en 5 étapes, qui, dans la réalité, sont en interaction permanente:

« Tâches préparatoires: rendre le savoir accessible

- étape 1: Choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner en fonction du transfert visé

- étape 2: Exprimer le savoir dans des formes concrètes

Situation d'apprentissage: négozier le sens

- étape 3: Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens

- étape 4: Guider le processus de co-construction de sens
- étape 5: Préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition. »<sup>1</sup>

#### 4.1.6. Formes que prend l'action de médiation

Pour B-M Barth, la responsabilité de l'apprenant dans l'acte d'apprentissage est évidente; il faut:

« Rendre l'apprenant acteur autonome dans la construction de son savoir »<sup>2</sup>

Cet outil centre l'analyse:

« sur la façon dont le médiateur induit un processus de recherche collective de sens en suscitant l'implication affective et cognitive de l'apprenant dans la construction du savoir par:

- une préparation attentive de la situation d'apprentissage à l'aide de l'outil « modèle opératoire du concept », afin de transformer l'objet de la connaissance d'un contenu statique en un « savoir-connaître » dynamique, ceci en fonction du transfert souhaité;
- le choix de supports authentiques concrets, exprimant le savoir dans toute sa complexité et véhiculant le sens dans différentes formes contextualisées afin de faciliter l'accès à sa signification; celles-ci permettent de créer une « attitude conjointe » et de faire comprendre comment le savoir se construit
- l'établissement de l'intersubjectivité par le « contrat-conceptuel » permettant aux apprenants d'avoir une méthode de pensée, d'exprimer ce qu'ils savent et de savoir quand ils ont compris;
- l'« alternance-simultanée », un aller-retour très serré entre expérience et réflexion sur celle-ci, suscitant des comparaisons analogiques et analytiques, induisant la mise en oeuvre d'une pensée interprétative et contextualisée d'une part, et d'une pensée explicative et décontextualisée d'autre part;
- la modélisation des processus
- le « dialogue cognitif » qui suscite l'activité et la réflexion communes, donnant le temps d'explorer et de cerner progressivement l'objet de la connaissance et d'en négocier le sens;

---

<sup>1</sup> idem, p.79

<sup>2</sup> idem, p.112

- l'« auto-évaluation et l'auto-régulation » progressives permettant la validation du savoir par l'argumentation et la justification de la pertinence des arguments
- les « actes de compréhension » variés, permettant de comprendre le savoir comme des façons de connaître
- la métacognition. »<sup>1</sup>

Au fil de l'exercice, les apprenants, amenés à cerner le concept, en listent les caractéristiques et en tirent une définition.

#### **4.1.7. Evaluation, recherche**

Si B-M.Barth situe l'origine de son intérêt pour la médiation au moment où elle est devenue « parent », son travail en pédagogie a pris forme vers 1976. Son modèle est enseigné, outre pendant les cours donnés à l'Institut Supérieur de Pédagogie, à l'occasion des universités d'été ou de stages mis en place par des CAFOC ou des MAFPEN, depuis de nombreuses années. On ne peut donc dénombrer les enseignants sensibilisés ou formés à cette méthode de travail et il n'existe pas, pour le moment, de modalités de rencontre de praticiens.

### **4.2. La Pédagogie de la Médiation ou Par la Médiation**

S'appuyant sur l'approche des déficiences cognitives de R.Feuerstein, reprenant la notion de médiation à travers ce que Feuerstein avait appelé « critères de médiation », faisant explicitement référence à Vygotsky, à Bruner, à Piaget, mais aussi à Nuttin<sup>2</sup>, une équipe de praticiens de terrain appliquant le PEI de R.Feuerstein, (travaux auxquels j'ai participé) travaillant en lien avec le Centre de Formation Continue de l'Université de Paris V-René Descartes, autour d'Alain Moal et de Maryvonne Sorel, pour la recherche des bases théoriques, conçoit une approche cognitive des contenus disciplinaires. Le

---

<sup>1</sup> Britt-Mari Barth, in L'adulte en formation, regard pluriel, ouvrage collectif, éd. de Bock université, 1996, p.64-65

<sup>2</sup> Joseph Nuttin, directeur du centre de recherches sur la motivation de l'Université de Louvain en Belgique, et auteur de la Théorie de la motivation humaine, PUF, Paris, 1980.

savoir y est prétexte à une activité mentale focalisée, soumise à la métacognition pour en faire émerger les stratégies, dont l'apprenant devra prendre conscience, en vue d'un transfert à d'autres situations du même type.

#### **4.2.1. Le contexte d'émergence**

Après la diffusion et diverses expérimentations du PEI, il est apparu que les spécificités françaises de l'accueil des jeunes et des chômeurs, par leurs objectifs et leur durée, se prêtaient mal à l'utilisation de cet outil. Aussi l'idée de tirer parti de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé est-elle née, en l'appliquant non plus à un outil pédagogique dit décontextualisé mais aux différentes disciplines scolaires et professionnelles.

Cette pédagogie:

« s'inscrit dans le cadre de l'éducabilité cognitive.[.mais..] il ne s'agit pas d'une méthode clés en main mais d'une formation pédagogique globale permettant aux formateurs de s'approprier la démarche en s'appuyant sur leurs expériences et en les valorisant. [et] le travail sur la méthodologie des apprentissages, le développement de l'abstraction, le raisonnement logique... se font à partir de contenus disciplinaires de la formation (contenus scolaires et professionnels) et non à partir d'exercices décontextualisés qui posent de redoutables problèmes de transfert des acquis. »<sup>1</sup>

#### **4.2.2. La médiation dans ce cadre. Définition**

Le « cadrage théorique » proposé par Maryvonne Sorel<sup>2</sup> annonce clairement la « relation étroite avec celui du Programme d'Enrichissement Instrumental ». Mais, explicites ou non, d'autres références apparaissent: celle de A.Léon pour une approche systémique de la situation pédagogique, celle de J.Nuttin pour la motivation, celle de

---

<sup>1</sup> Alain Moal, plaquette de présentation de la formation de formateurs à la pédagogie de la médiation, Paris V 1996.

<sup>2</sup> in Questions de pratique, l'éducabilité cognitive: une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage, sous la direction de M.Sorel, Université René Descartes, centre de formation continue, étude réalisée pour le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Juillet 1991, tome 2 p.418, fiche sur la pédagogie de la médiation rédigée par M.Sorel.

M.Roger à travers l'utilisation de la Programmation des Actions Didactiques et, bien sûr, Vygotsky et Bruner.

Dans la fiche présentant la pédagogie de la médiation, Maryvonne Sorel écrit:

« il est possible de définir la pédagogie de la médiation comme une démarche qui tente d'optimiser l'accès à la connaissance en organisant la relation formé-objet dans ses différentes dimensions:

- dimension cognitive qu'il faut aborder dans une triple perspective en tant que dimension conceptuelle (champ conceptuel, modalités d'expression), dimension opératoire (opérations de pensée requises par la construction de la connaissance) et dimension fonctionnelle (modalités de l'entrée en relation avec la tâche, activation des outils du traitement et de la communication de la réponse)
- dimension socio-culturelle: de l'ordre des relations à poser entre les objets de l'apprentissage, l'environnement social, et les données culturelles du groupe d'appartenance ou d'insertion
- dimension motivationnelle: de l'ordre des relations existantes entre le sujet, son projet, ses systèmes de besoin et l'objet d'apprentissage
- dimension affective: de l'ordre de l'image de soi, de la relation à soi, de la capacité à surmonter la peur du nouveau, les ruptures. »

« L'acte de médiation, dit Maryvonne Sorel<sup>1</sup>, est au-delà de la réalisation d'un apprentissage ou la construction d'une connaissance, l'occasion d'une transformation des structures cognitives et des modalités du fonctionnement cognitif de la personne. »

Pour sa part, le « cadre conceptuel explicité » pour la formation à la pédagogie de la médiation annonce essentiellement la référence à Vygotsky:

« On doit à Vygotsky d'avoir opéré une distinction entre « le développement actuel » et « la zone de proche développement ». Cette distinction est à la base du concept de médiation en pédagogie. [...] Les bases théoriques de la démarche (énoncées par Vygotsky mais aussi Rey, Bruner et Feuerstein)... »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Maryvonne Sorel, Médiation et pédagogie, in Comprendre et construire la médiation, actes de l'université d'été 1994, Université de Provence, CNDP/CRDP de Marseille 1995, p.29

<sup>2</sup> A.Moal, idem

### **4.2.3. Les attentes et les enjeux, les objectifs**

« L'objectif de la démarche, dit Maryvonne Sorel, est de développer chez l'apprenant les moyens de l'activité d'apprentissage et de construction des connaissances, moyens dont il a besoin pour fonctionner de manière de plus en plus autonome dans les situations de formation. »

Elle en attend que le formé dédramatise la nouveauté, retrouve le sentiment de sa compétence, prenne conscience de sa modifiabilité, ait une meilleure efficacité cognitive, retrouve de la motivation à agir par le travail sur les significations.

### **4.2.4. Le médiateur**

Pour Maryvonne Sorel, « le médiateur est celui qui s'autorise à faire fonctionner un apprenant au-delà de son niveau actuel de développement, dans une zone où sa réussite dépend d'une interaction de tutelle », ce qui renvoie clairement à Vygotsky et à Bruner; par ailleurs, elle écrit:

« il revient au formateur de :

- fournir des activités propices à la mise en place des compétences requises pour l'appropriation des connaissances
- garantir l'investissement par l'apprenant, des situations, des connaissances
- signifier, organiser les expériences, les savoirs en construction dans les champs conceptuels et dans les systèmes culturels qui leur donnent du sens. »<sup>1</sup>

Elle conclut en disant que les objectifs poursuivis dans la démarche concernent d'abord les formateurs, afin qu'ils soient capables:

- « - d'analyser les savoirs proposés à l'apprentissage du formé dans leur dynamique de construction et non comme produit achevés.
- de repérer le processus motivationnel et les compétences cognitives mobilisables par l'apprenant
- d'étayer l'apprentissage en construisant des situations, scénarios d'acquisition. »<sup>2</sup>

Au cours de sa conférence à Marseille, en Juillet 1994, elle dira:

« Prendre en compte cette conception [de la médiation] amène à re-positionner les enseignants, les éducateurs, les formateurs dans une place centrale: ce ne sont seulement

---

<sup>1</sup> in Questions de pratique

<sup>2</sup> in Questions de pratique

des intermédiaires facilitateurs, mais des agents de la construction du sujet.[...] La qualité essentielle du médiateur - si le déploiement de la capacité de modifiabilité de l'apprenant est l'enjeu - sera d'être disponible à ce que l'on n'a pas prévu tout en voulant arriver à un effet attendu contraint, par les enjeux sociaux. »<sup>1</sup>

Le programme de formation proposé, par ailleurs, par A.Moal donne des pistes concernant les compétences que doit avoir le médiateur pour « situer son intervention dans la zone de proche développement des apprenants pour les faire progresser »:

- analyse de situation pédagogique
- repérage des difficultés fonctionnelles des stagiaires
- activation des critères de médiation
- structuration de la séquence (déroulement, activités métacognitives et transfert des acquis).

On peut remarquer la forte influence de R.Feuerstein, depuis les « fonctions cognitives déficientes », les « critères de médiation » jusqu'au « plan de séquence ».

#### **4.2.5. Caractéristiques des situations de médiation proposées**

Les différentes étapes de la démarche du formateur sont explicitées par M.Sorel dans la fiche qui présente la Pédagogie de la Médiation:

- « - le formateur identifiera dans les programmes ou dans les référentiels dont il a la charge les contenus, les situations qui mobilisent ou qui vont mobiliser le sujet au-delà de son niveau actuel de développement, parce qu'ils supposent la mise en oeuvre de nouvelles activités opératoires, de nouvelles formes de raisonnement, ou de nouvelles stratégies
- pour positionner le sujet par rapport aux apprentissages envisagés et lui permettre de faire des hypothèses sur ce qui est susceptible de bloquer l'accès à la connaissance et à la réussite, le formateur procédera à une analyse systématique de ces contenus: la nature, l'organisation, les règles, le niveau d'abstraction, les conditions fonctionnelles...
- il construira des scénarios d'acquisition qui soient l'occasion, pour le sujet, de mettre au travail ces différents objets et, de les réaliser en tant que compétences inter-personnelles

---

<sup>1</sup> Maryvonne Sorel, Médiation et pédagogie, in Comprendre et construire la médiation, actes de l'université d'été 1994, Université de Provence, CNDP/CRDP de Marseille 1995, p.29

- il organisera l'intervention de telle manière que le sujet passe à une appropriation personnelle de ces compétences. Il aura donc le souci d'animer les séquences selon les étapes susceptibles de générer une métacognition. Il s'obligera par ailleurs, à signifier les objets, les situations, les connaissances, à leur donner un sens à la fois culturel et personnel

- il s'assurera en permanence de la transférabilité des acquisitions. »<sup>1</sup>

#### **4.2.6. Formes que prend l'action de médiation**

Les théories annoncées comme base de travail:

« privilégie l'hypothèse de blocages fonctionnels qu'il est possible de repérer et de corriger chez l'apprenant en difficulté globale ou ponctuelle. Ceci a pour conséquence d'orienter l'attention du formateur vers la fonctionnalité de l'apprenant plus que vers sa structure de pensée et donc de le considérer dans sa totalité intellectuelle, sociale, affective et non uniquement comme « machine à penser » en plus ou moins bon état. »<sup>2</sup>

Pour le reste, la forme est plus ou moins calquée sur celle que propose Feuerstein. Les outils lui en ont été repris, parfois aménagés, le vocabulaire aussi.

#### **4.2.7. Evaluation, recherche**

Il y a 8 ans que le Centre de Formation Continue de Paris V propose cette démarche à des enseignants et formateurs. Il est difficile de vérifier la pratique des personnes formées, mais leur enthousiasme au sortir des formations est réel.

Aujourd'hui, au Centre de Formation Continue de l'Université Paris V, deux types de formations sont proposées, issus de ce travail, avec une centration légèrement différentes: la Pédagogie de la Médiation, avec une équipe de formateurs dirigée par Alain Moal, et la Pédagogie Par la Médiation, avec une autre équipe dirigée par Maryvonne Sorel.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> in Questions de pratique

<sup>2</sup> Alain Moal, plaquette de présentation de la formation de formateurs à la pédagogie de la médiation, Paris V 1996.

<sup>3</sup> Tous deux, aujourd'hui, maîtres de conférence à l'UFR de Sciences de l'Éducation de Paris V- René Descartes

### **4.3. L'équipe lyonnaise**

A l'IUFM de Lyon, une équipe de chercheurs « s'interroge sur la pertinence et la validité d'une méthodologie d'éducation cognitive en lien avec les apprentissages scolaires auprès de jeunes enfants ». Elle est constituée d'environ 25 personnes, didacticiens, philosophes, psychologues, praticiens, chercheurs... C'est l'un d'entre eux, à l'origine du projet de recherche avec deux autres collègues, Marc Prouchet, qui s'est volontiers plié aux exigences du questionnaire que je lui ai soumis, à la relecture des informations recueillies. Ses propos sont cités entre guillemets.

#### **4.3.1. Le contexte d'émergence**

C'est la passivité mentale de certains apprenants face au travail scolaire qui ne correspondait pas « à l'exigence des activités intellectuelles que l'apprenant doit mettre en oeuvre dans le cheminement vers la connaissance » qui a conduit à chercher un recours dans la médiation cognitive.

En 1991, une petite équipe commence à rechercher les pratiques existantes d'éducation cognitive, « ce qui pouvait nous aider à comprendre et remédier aux résistances intellectuelles que présentaient certains élèves et qu'aucune remédiation classique n'arrivait à réduire ».

#### **4.3.2. La médiation dans ce cadre. Définition**

La médiation est une:

« action intentionnelle et explicite de l'enseignant consistant à favoriser l'appropriation des savoirs scolaires par les apprenants, et devant permettre à l'enfant de trouver du sens, de construire du sens dans ses différents mondes: l'environnement social, l'institution scolaire et l'univers des savoirs... ceci identification faite des obstacles naturels entravant le cheminement de tout apprenant vers la connaissance »

Si la médiation est utilisée en vue de résoudre le conflit potentiel dans la relation de l'apprenant au savoir, elle reste traitée dans le domaine cognitif, celui de « l'acte de connaissance » et de développement des outils de pensée. Elle est définie en parallèle

avec « étayage » et en opposition à transmission, construction autonome... Elle utilise les concepts de théoriciens tels que Vygotsky ou Bruner.

#### **4.3.3. Les attentes et les enjeux, les objectifs**

Par la mise en place d'activités de médiation en classe, on espère « libérer l'activité intellectuelle des apprenants », réduire la passivité de certains et leur permettre de développer des outils de pensée nécessaire à l'accès à la connaissance.

Il ne s'agit pas, contrairement aux autres approches, de « munir a priori les élèves de procédés de pensées valables en soi, pour toute application, mais de provoquer l'orientation de la pensée de l'enfant vers un potentiel de savoir. »

Mais il y a un enjeu social: favoriser « dans l'optique de démocratisation et d'humanisation, par l'accès aux fondements et au sens des « Choses » à apprendre ».

#### **4.3.4. Le médiateur**

Il ne devrait pas y avoir d'enseignant-médiateur, mais seulement des enseignants capables de mettre en oeuvre des savoirs apportés par la philosophie de l'éducation, par la psychologie, celle de l'enseignant et celle des enfants, que des savoirs pédagogiques et didactiques, quelque peu prégnants aujourd'hui dans la formation initiale et la centration des activités pédagogiques.

« Qu'est-ce qui fait la spécificité d'un enseignant-médiateur? Tout enseignant n'est-il pas médiateur? Le débat est ouvert. En tout état de cause, il semble, pour l'instant, que les recherches actuelles concernant la médiation pédagogique (M.Sorel, A.Moal...) convergent sur l'idée que la médiation introduit, en le questionnant, le savoir dans la dimension pédagogique. Le médiateur aura donc pour tâche de s'interroger sur le Savoir à enseigner et surtout, sur les conditions de son appropriation.

#### **4.3.5. Caractéristiques des situations de médiation proposées**

Les situations de médiation sont donc des situations d'apprentissage, en classe, visant des savoirs méta-cognitifs, des outils de pensée, de stratégies mentales, à travers les savoirs disciplinaires:

« Elles peuvent être supportées par des activités « minorées » (optique de remédiation cognitive) et/ou par des activités d'enseignement (optique de médiation cognitive). »

Elles font partie des techniques d'enseignement de l'instituteur. L'enfant est rendu actif dans le processus d'apprentissage par la recherche et l'expression de l'organisation et des caractéristiques de l'activité, au-delà de la tâche elle-même.

#### **4.3.6. Formes que prend l'action de médiation**

On cherche à solliciter l'enfant sur ce qui est sous-jacent à la tâche. Il est poussé à découvrir, plus que la réponse qu'elle déclenchera, ce qui va lui permettre de la trouver. Il est interpellé pour stimuler sa capacité à prendre les informations de façon active, en trouver le sens, faire des liens avec ce qu'il sait déjà.

Les « ateliers de médiation cognitive » sont programmés par l'enseignant à son gré; vu qu'ils sont très mobilisateurs pour les enfants, le rythme peut être de 30/40 minutes par jour, toujours en situation d'enseignement des différentes disciplines scolaires. Marc Prouchet signale que ce rythme est forcément faussé par le fait que, l'enseignant ayant acquis d'autres modes de pensée, de conception et de conduite des séances, ces nouveaux fonctionnements débordent des séances repérées comme telles.

#### **4.3.7. Evaluation, recherche**

Les résultats de leur recherche font l'objet de stages de sensibilisation, d'information et de formation, en formation initiale et continue, depuis 3 ans, sous forme de modules de 3 à 15 heures, à l'IUFM de Lyon et dans l'Académie du Rhône. Le millier de personnes qui a donc été sensibilisé à la médiation cognitive par cette voie est composé d'enseignants d'Ecoles maternelles et primaires, de quelques collègues, et de formateurs de l'Education Nationale. Pour le moment, il n'y a pas de suivi organisé de leur formation.

Des outils pour enseignants, conçus pour des enfants de 4 à 8 ans, sont déjà en cours d'utilisation. Ils ne sont pas encore destinés à un « grand public ». Ils ont été présentés lors du colloque de l'EAMC<sup>1</sup>, à Bordeaux, en Décembre 1996, et lors de celui du Haut Conseil de la Médiation, au Conseil économique et social, en Janvier 1997.

Une quinzaine de classes expérimentales permettent l'observation d'un certain nombre de points: analyse des séances, des comportements des enfants... Des séminaires de recherche et groupes de réflexion permettent l'échange entre les chercheurs et enseignants impliqués. Un ouvrage collectif doit paraître, chez Hatier: Penser...pour apprendre: Médiation cognitive et apprentissages scolaires.

#### **4.4. Entre cognitif et culturel:**

##### **Le programme Arche des Frères de la Salle**

#### **4.4.1. Le contexte d'émergence et les références théoriques**

Le PEI a été très vite utilisé dans le réseau lasallien. Les Frères des Ecoles Chrétiennes se reconnaissent bien dans les valeurs transmises à travers l'outil de remédiation. Respect de l'élève, développement de l'enfant pour lui-même, au sein d'une communauté, leur volonté « d'aider les jeunes à découvrir leurs racines culturelles »<sup>2</sup>, de leur transmettre des savoirs mais aussi de la culture, des valeurs et des codes de vie, toutes ces orientations prennent consistance à travers le Programme d'Enrichissement Instrumental. Chez les Frères, il y a encore quelques minutes chaque matin, consacrées à des maximes, réflexions à caractère moral ou civique, « la réflexion du matin ».

Dans le réseau lasallien français, c'est aujourd'hui près d'un millier d'enseignants formés, des journées de regroupement qui commencent à s'instaurer mais surtout la construction d'autres outils en partant de cette expérience. Le programme ARCHE, Appartenance, Richesse Culturelle, Héritage des Ecritures, et la formation de délégués d'élèves sont nés du PEI et des besoins spécifiques aux Ecoles Chrétiennes. Le

---

<sup>1</sup> European Association for Mediated Learning and Cognitive Modifiability, association regroupant principalement les praticiens européens du PEI de R.Feuerstein.

<sup>2</sup> fascicule de présentation des réseaux lasalliens, La Salle Liens International, 78 rue de sèvres 75007 Paris

Programme ARCHE a fait l'objet d'une recherche dans le cadre d'un mémoire de DHEPS, Diplôme de Hautes Etudes de Pratique Sociale, soutenu à Lyon en septembre 1995, par Vincent Drouard et Frère André Vacher et publié dans les Cahiers de l'Institut de La Salle en Juin 1997.

#### **4.4.2. La médiation dans ce cadre. Définition**

Le PEI est compris comme permettant « à l'apprenant de devenir acteur volontaire et conscient de son enrichissement intellectuel. »<sup>1</sup>. Les définitions de la médiation sont issues des travaux de Feuerstein, prises dans toutes leurs dimensions, contrairement aux autres courants qui les ont adoptées. Le cognitif est la porte d'entrée pour les dimensions affectives et culturelles, mais ces dimensions-là n'en sont pas pour autant reléguées en second lieu.

« Les travaux de Piaget et de Kohlberg<sup>2</sup> nous ont montré l'importance du développement de la conscience morale chez le jeune. Elle s'enracine dans son sentiment d'appartenance à une famille, une communauté, une société marquée par une tradition culturelle, au sein de laquelle il apprend à identifier les valeurs qui l'ont fondée. Pour éduquer ce sentiment d'appartenance par une transmission culturelle permettant l'éveil et le développement du sujet, la richesse du projet éducatif de Jean-Baptiste de La Salle et la qualité de la médiation selon R. Feuerstein sont des modèles adaptés pour permettre à l'éducateur d'aujourd'hui d'éveiller aux « valeurs de notre temps » selon Charles Maccio<sup>3</sup>. »<sup>4</sup>

Les références sont ainsi clairement explicitées.

#### **4.4.3. Les attentes et les enjeux, les objectifs**

Le programme ARCHE « a pour intentions d'éveiller chez le jeune son sentiment d'appartenance, de filiation à la culture judéo-chrétienne, sentiment transférable aussi dans les autres civilisations; de favoriser la transmission culturelle à partir des grands

---

<sup>1</sup> Frère André Vacher, éditorial du n°50 d'action éducative lasallienne intitulé Médiations, 78 rue de sèvres 75007 Paris

<sup>2</sup> L. Kohlberg Formation chrétienne des adultes, Desclée de Brouwer, Paris, 1986.

<sup>3</sup> directeur des Editions Chroniques sociales à Lyon, auteur de Valeurs pour notre temps, Editions Chroniques Sociales, Lyon, 1991.

<sup>4</sup> Vincent Drouard, Frère André Vacher, L'école des valeurs à l'école, Le Programme ARCHE, Les Cahiers de l'IDLS, tome 2, Juin 1997, p. 38.

textes de l'humanité, en particulier la Bible; de faire émerger du Premier Testament des principes de vie véhiculés dans cette culture, transférables dans le quotidien de la vie. »<sup>1</sup> Sentiment d'appartenance, transmission culturelle et transmission de valeurs, sont les trois points d'appui pour donner du sens à la démarche. L'enseignant est poussé à développer chez les enfants trois niveaux de conscience: conscience de soi, conscience de l'autre et inviter l'autre à la conscience de lui-même.

#### **4.4.4. Le médiateur**

Le médiateur est un médiateur « maître », c'est l'enseignant ou le parent qui sert de courroies de transmission; ce peut donc être l'élève-délégué dans ces fonctions où il doit « communiquer, écouter, animer »<sup>2</sup>... L'essentiel passe par les douze critères de médiation. Jean-Baptiste de La Salle devient le précurseur des médiateurs « dans sa fonction d'éveilleur, qui prépare le chemin puis s'efface pour laisser la place. »<sup>3</sup> Parents-médiateurs et enseignants-médiateurs sont invités

« à intentionnellement donner du sens à l'histoire du Premier Testament et établir des liens de transcendance avec la réalité quotidienne, afin de permettre à l'enfant d'assumer une vie libre et responsable. »<sup>4</sup>

#### **4.4.5. Caractéristiques des situations de médiation proposées**

Ce sont celles du PEI qui sont reproduites et adaptées:

« Ce programme s'inspire de la démarche du PEI. La pédagogie de la médiation qu'il a théorisée, appliquée à la transmission de culturelle, peut agir sur la transformation des manières de penser et des comportements qui en dépendent dans le domaine de la conscience morale. La pratique du PEI transposée à l'éducation aux valeurs permet de mieux les identifier et de se les approprier. La Bible, racontée en bandes dessinées comme support ludique, suscite l'intérêt des élèves pour développer, à travers la lecture de son

---

<sup>1</sup> Vincent Drouard, Frère André Vacher, L'école des valeurs à l'école, in La Salle Liens International n° 96.16 Juin 1996

<sup>2</sup> Frère André Vacher

<sup>3</sup> Vincent Drouard, Frère André Vacher, L'école des valeurs à l'école, Le Programme ARCHE, Les Cahiers de l'IDLS, tome 3, Juin 1997, p. 53.

<sup>4</sup> idem, p.53.

histoire, des règles de vie transmises de génération en génération jusqu'à nos jours et toujours d'actualité. »<sup>1</sup>

#### 4.4.6. Formes que prend l'action de médiation

« Depuis plusieurs années, une dizaine d'enseignants de différents établissements lasalliens se sont engagés dans une expérimentation de ce programme avec leurs élèves à raison d'une séquence par semaine sur deux années. »<sup>2</sup>

Le déroulement de la séquence<sup>3</sup> est calqué sur celle du PEI avec:

- « - la présentation des objectifs
- l'analyse de la BD de base,
- un temps de réflexion, et d'échange,
- l'émergence d'un principe de vie (généralisation)
- des transpositions,
- une synthèse
- le repérage des valeurs véhiculées dans l'épisode choisi. »<sup>4</sup>

#### 4.4.7. Evaluation, recherche

On trouvera dans le tome 3 des Cahiers de l'IDLS présentant le programme une étude de l'expérimentation réalisée.

« Les applicateurs ont confirmé le vide culturel des enfants et l'intérêt qu'ils portent à ce nouveau programme. Celui-ci fait l'objet d'un travail de recherche action avec l'équipe de chercheurs de l'Institut de la Salle sous la direction du professeur Guy Avanzini afin de théoriser et d'évaluer sa pertinence.

Les résultats d'une enquête menée auprès d'un échantillon d'élèves ont démontré que les objectifs du programme étaient atteints: les élèves parlent des héros de la bible en les appelant nos ancêtres; ils sont très intéressés par les histoires racontées dans le Premier

---

<sup>1</sup> Vincent Drouard, Frère André Vacher, L'école des valeurs à l'école, in La Salle Liens International n° 96.16 Juin 1996

<sup>2</sup> Vincent Drouard, Frère André Vacher, L'école des valeurs à l'école, in La Salle Liens International n° 96.16 Juin 1996

<sup>3</sup> cf en annexe la fiche de préparation de la séquence 24 Salomon le pacifique

<sup>4</sup> Vincent Drouard, Frère André Vacher, textes des colloques IDLS 28 novembre 1992 Paris et 18 septembre 1993 Madrid.

Testament; ils savent tirer de chaque séquence des règles de conduite, induire des principes moraux et les transposer dans leur vie de tous les jours. »<sup>1</sup>

L'Institut de La Salle propose des formations à la médiation sous divers aspects depuis des formations au PEI ou à ARCHE, jusqu'à des formations à la médiation qui ont pour but d'« amener les enseignants à être plus efficaces et plus fonctionnels dans leur travail en développant les habitudes intellectuelles de leurs élèves »<sup>2</sup>, en passant par les propositions d'Elisabeth Diaz et Brigitte Liatard.

---

<sup>1</sup> Vincent Drouard, Frère André Vacher, L'école des valeurs à l'école, in La Salle Liens International n° 96.16 Juin 1996

<sup>2</sup> Programme de formation 1997-1998

## En résumé à propos de la médiation cognitive

Voici, donc, les diverses références et expérimentations qui se placent dans le cadre d'une médiation cognitive, leur diversité mais aussi leurs points de rencontre.

B-M.Barth, qui a développé son approche dans un cadre théorique psychologique mais aussi biologique, philosophique et éthique, s'entretient avec Luce Brossard, pour la revue Vie Pédagogique<sup>1</sup> à propos du rapport aux valeurs de l'enseignement:

« On transmet des valeurs lorsqu'on enseigne. On transmet une relation au savoir. Il faut être conscient de cela. On forme -ou pas- à une capacité à juger, à une pensée réfléchie. Dans un premier temps, il faut donner aux enfants des références communes parce qu'il faut bien partager des normes qu'on juge importantes. Ils ne peuvent d'ailleurs pas devenir originaux et créatif par la suite s'ils n'ont pas d'abord des références communes. »

Bien au-delà de J.Bruner, elle a ainsi conçu un modèle pédagogique centré sur le cognitif, mais sans oublier le rôle de l'affect dans la motivation à apprendre et le plaisir de la faire.

L'inspiration de R.Feuerstein est, à l'université Paris V, explicite, tout comme celle des grands auteurs que sont Piaget, Vygotsky, Bruner, ou Nuttin. C'est à la rencontre de ces travaux que se situe la pédagogie par la médiation, avec cette restriction qu'elle est travaillée uniquement par l'entrée cognitive, avec l'idée que, si l'entrée cognitive permet de changer le reste suivra. On est, donc, à la fois très proche et très loin de R.Feuerstein, qui travaille sur ce qu'il appelle « l'énergétique » avec autant de force que sur le cognitif et qui introduit la notion de transmission culturelle nécessaire à l'équilibre et au développement de l'intelligence.

C'est dans le prolongement de la tradition de médiation des grands théoriciens que travaille l'équipe de recherche lyonnaise pour les plus jeunes. Sa polarisation sur l'acte d'enseigner lui confère son originalité. Le rôle de l'enseignant dans la transmission des savoirs est, ici, central.

---

<sup>1</sup> Vie Pédagogique n°99, mai-juin 1996, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation Nationale, p.41-43.

Le programme ARCHE s'adresse à des pré-adolescents, à un âge où le manque de transmission familiale se fait sentir dans la vie de l'école, mais où les enfants acceptent de modifier les comportements dont le sens leur est révélé. Il s'agit bien d'un travail de développement cognitif basé sur la métacognition mais qui va mettre en mouvement des comportements ou des pensées à objet culturel ou moral.

Bien d'autres lieux de formation proposent des formations à la médiation cognitive. Les uns se réclament ouvertement de Feuerstein: ce sont souvent des praticiens du PEI, qui ont adapté l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé à leur façon, parfois en le mêlant à d'autres outils d'éducabilité cognitive; d'autres ont simplement suivi ailleurs l'une de ces formations proposées et en ont extrait ce qui leur semblait « vendable ». La qualité et le degré d'innovation sont, ainsi, très variables. En rédigeant l'étude pour le ministère du travail, en 1991, Maryvonne Sorel notait déjà, parmi les problèmes posés par la multiplication accélérée des méthodes dites « d'éducabilité cognitive », le discrédit « que donne à cette nouvelle orientation pédagogique son côté mercantile. ..l'éducabilité cognitive est devenue un créneau porteur de l'innovation pédagogique. La prolifération des outils, des cabinets, associations, et institutions diverses qui assurent leur commercialisation en témoigne.. ». La médiation n'a pas échappé à ce problème, la médiation cognitive pas plus que dans le domaine social. « Il n'en est que plus utile, ajoute-t-elle, de délimiter le champ et de poser un cadre qui affirme des règles de déontologie. »

Le cadre de la Théorie de la Modifiabilité Cognitive, telle qu'elle est annoncée par Reuven Feuerstein, en fournit un que chaque courant semble utiliser spontanément, voire comme une évidence: considérer que tout être humain quels que soient son âge et son niveau de fonctionnement cognitif, est capable de changer, d'évoluer, de progresser, d'apprendre, cela suppose un regard sur l'Homme positif, optimiste et respectueux. C'est déjà une Théorie de l'Etre qui est énoncée là, bien loin des positions prédictives émises en constatant un échec, loin du découragement, du rejet, de l'exclusion.

### Conclusion de la troisième partie

Les expériences de médiation intrapersonnelles paraissent bien différentes, ne serait-ce que par leur but. Les unes ont une visée thérapeutique, les autres pédagogique à travers l'éducation cognitive. Mais, si l'on est attentif aux termes utilisés dans les définitions, aux moyens mis en oeuvre au cours des séances, on voit les différences s'aplanir et une notion cohérente de la médiation apparaître.

La théorie de l'éducabilité est partagée de façon sous-jacente par tous les courants présentés. La notion de changement avancée par les thérapeutes correspond à celle d'apprentissage, à ce à quoi on repère qu'il y a eu apprentissage: « On dira qu'il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable. »<sup>1</sup> La notion d'apprentissage est indissociable de celle de changement, et de l'idée d'un processus qui y conduit. Chaque courant y fait référence sous une forme ou une autre en s'appuyant, comme une évidence, sur le fait que, pour que le changement attendu se produise, il faut que l'individu soit modifiable et qu'un événement ou une situation enclenche le processus qui sera médiation en lui-même, ou issu de la médiation, selon les courants. Il s'agit toujours d'une dynamique qui entraîne l'individu à des changements de comportements, de pensée, de façon de comprendre le monde ou les autres, de l'image qu'il a de lui, de ce qu'il doit faire...

Par ailleurs, la personne est considérée comme capable de découvrir les solutions qui lui seront les plus adaptées. La médiation intra-personnelle part de l'idée que c'est chacun qui possède la connaissance de ce qui est le mieux pour lui. Cette reconnaissance de l'individualité et de ce potentiel, personnel et évoluant sans cesse, se fonde sur un grand respect de l'être et va à l'encontre d'autres approches qui voudraient que l'éducation consiste à donner des modes de penser, des organisations cognitives, pré-réfléchis, pré-organisés qu'il suffirait d'imiter et de mettre en pratique. Cependant, la médiation ne s'accommode non plus, en aucun cas, d'un climat de non-directivité attentiste.

---

<sup>1</sup> Maurice Reuchlin, Psychologie, PUF fondamental, Paris, 1988, p.125.

La philosophie de l'Homme que révèle la médiation ne porte pas que sur son éducatibilité. Elle nous dit que l'être humain est unique et doit être reconnu en tant que tel, lui et son histoire, ses atouts, ses faiblesses, ses caractéristiques positives et négatives, ses compétences et son potentiel. Cela n'exclut pas qu'il soit, en même temps, avec un grand souci d'équilibre entre les deux notions, considéré comme un être éminemment social, qui doit s'inscrire dans une communauté et, partant, en connaître et en respecter un certain nombre de codes partagés.

Dans l'apprentissage par la médiation, la présence du tiers est première condition et le rôle du langage, de la verbalisation, de l'émergence de stratégies nouvelles, et de significations nouvelles est la base du processus de changement. Si l'intérêt porté au cognitif n'a pas empêché de considérer ce qui se passe au niveau émotif, on remarque que le côté expérientiel a été peu travaillé par les différents courants, et que le rôle du corps, du souffle, des sens, de sa présence, des parasitages qu'il peut provoquer dans l'apprentissage..., est mal mis en relief.

L'intérêt commun des propositions de médiation réside dans la possibilité donnée à l'enseignant de construire des situations d'apprentissage:

- ayant du sens pour l'élève, lui permettant d'être actif et acteur dans l'acte d'apprendre,
- organisées non en fonction de la logique du savoir mais des compétences cognitives des élèves à utiliser ou à acquérir,
- visant, non plus l'accumulation des savoirs mais leur intériorisation, leur construction et leur compréhension.

Il est à remarquer que les valeurs humaines sous-tendues par la médiation sont les mêmes pour les expériences de médiation inter- et intra-personnelles. La confiance établie, le respect de l'autre, de son propre fonctionnement, de sa propre façon d'organiser les événements comme les pensées, semblent être des caractéristiques qui permettent à la médiation d'agir. Le partage, l'écoute, l'ouverture sont attendus de la part de chacun. Le droit à être soi, au choix de vie dans le respect des autres se lit au travers de chaque expérience.

Les points de rencontre des différentes approches tournent, donc, autour de l'éducatibilité et de ses conséquences, et en même temps autour de l'inscription sociale. Si, ensuite, nous comparons les attentes et les moyens mis en oeuvre dans les expériences de

médiation inter et intra-personnelles, nous constatons suffisamment de points communs pour en déduire qu'il s'agit bien de la même notion, focalisée tantôt sur l'un tantôt sur l'autre des résultats que l'on peut en attendre. Quelles sont les attentes? Un mieux être individuel et social, une réduction des difficultés d'apprentissage, un investissement de la personne dans son développement... On est, en fait, vite éloigné de la violence dont il est superficiellement beaucoup question, et qui se trouve reléguée au rang d'épiphénomène. Quels sont ces moyens communs? Pour obtenir une modification durable, il est possible:

- de provoquer un processus cognitif dynamique,
- par l'intermédiaire d'une tierce personne
- en s'appuyant sur la parole (mais il faut vérifier que l'expérientiel, qu'on ne fait pas entrer spontanément dans nos habitudes culturelles, ne pourrait dans certains cas avantageusement la remplacer)
- en rétablissant la communication
- en permettant de prendre du sens
- en donnant la possibilité de relier des événements, des pensées... entre eux
- en instaurant un équilibre entre vie sociale et développement individuel.

On peut donc essayer de décrire une démarche pédagogique de médiation qui serait spécifique au public scolaire, et orientée vers la correction des difficultés qui se lèvent aujourd'hui dans ce secteur, que ce soit en terme d'inscription sociale ou de difficultés d'apprentissage, les deux étant par bien des côtés liés. Il faudrait y réinvestir les définitions et les outils qui sont complémentaires dans les expériences décrites, outils guidant la préparation ou le choix du support, ceux caractérisant l'interaction, sans oublier d'y intégrer une recherche plus axée sur l'expérientiel.